MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE

ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE

Administration **G**énérale de l'**E**nseignement et de la **R**echerche **S**cientifique

Service général des Affaires pédagogiques,
de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage
de l'Enseignement organisé par la Communauté française

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ORDINAIRE DE PLEIN EXERCICE

Premier degré commun

1ère année A – 2e année commune

EDUCATION ARTISTIQUE

PROGRAMME D'ETUDES DU COURS D'EDUCATION PLASTIQUE

45/2000/240

AVERTISSEMENT

Le présent programme entre en application au 1er degré commun de l'enseignement secondaire :

- à partir de 2001-2002, pour la 1re année A;
- à partir de 2002-2003, pour la 2e année commune.

Il abroge et remplace, année par année, le programme 7/4614 du 1er mars 1978 dans sa partie consacrée à l'éducation plastique.

EDUCATION PLASTIQUE.

Projet de programme « Socles ».

Premier degré de l'enseignement secondaire

Ont participé à l'élaboration de ce document :

Jacqueline Bellière (A.R. Verviers 2 - Dison), Marie-Ange Deraedt (A.R. de Beaumont), Charlotte D'Haeyer (A.R. d'Uccle 1), Anny Fumière (I.T.C.F. M. Jacquemotte à Evere), Annie Laurent (A.R. Bara à Tournai), Dominique Michel (A.R. de La Louvière), Jacqueline Mignon (I.T.C.F. F. Rops à Namur) et Arnould Tombelle (A.R. de Thuin)

sous la présidence d'André Lamblin, Inspecteur.

SOMMAIRE

Pages

AVANT-PROPOS 4

1. CADRE GENERAL 6

2. L'EDUCATION PLASTIQUE VUE A TRAVERS DES APPROCHES COMPLEMENTAIRES..... 7

2.1. APPROCHE EPISTEMOLOGIQUE ET PEDAGOGIQUE..... 7
2.2. APPROCHE PSYCHOLOGIQUE..... 12
2.3. APPROCHE SOCIOLOGIQUE..... 14

3. DU CONTEXTE, DES ENJEUX ET DES OBJECTIFS ACTUELS 16

3.1. DU CONTEXTE..... 16
3.2. DES ENJEUX..... 17
3.3. DES OBJECTIFS..... 17

4. DES COMPETENCES..... 18

4.1. DES COMPETENCES TRANSVERSALES..... 18
4.2.1. Le développement de la personnalité..... 19
A. Affirmer son identité..... 19
B. Accepter l'altérité – Elargir sa relation aux autres 21
C. Coopérer 22
4.2.2. Accéder à la pensée formelle, à la conceptualisation..... 22
4.2.3. Les compétences transdisciplinaires..... 23

4.2. DES COMPETENCES DISCIPLINAIRES..... 24

5. DES CONTENUS..... 26

5.1. DES CONNAISSANCES ET DES NOTIONS PLASTIQUES..... 26
5.2. DES COMPETENCES PLASTIQUES..... 27
5.2.1. La ressemblance 27
5.2.2. La cohérence et l'hétérogénéité plastique 27
5.2.3. L'image 28
5.3. DES REPERES CULTURELS..... 28

6. DES ARTICULATIONS METHODOLOGIQUES…… 29

6.1. DE LA STRATEGIE…….……..…… 30
6.1.1. Créer des situations-problèmes ….....….…..... 30
6.1.2. Entre contraintes et libertés : les vertus du jeu…….…….. 30
6.1.3. Les exigences de la créativité et de la production divergente …..... 31
6.1.4. Isoler, reproduire, transformer, modifier …..... 32
6.1.5. L'expérimentation ….....….…..... 32
6.1.6. L'individualisation ….....….…..... 34
6.1.7. Entre laisser-faire et directivité, l'apprentissage démocratique… 34
6.1.8. La verbalisation ….....….…..... 35
6.1.9. La discipline ……..…… 35

6.2. DE L'ACQUISITION DE REPERES CULTURELS.....….…..... 36

6.3. DE L'INTERDISCIPLINARITE……... 37

7. DE L'EVALUATION ….....….…….…… 38

7.1. L'évaluation doit être formative……...……...…... 38
7.2. Technique de l'évaluation formative..……...……...…….. 39
7.3. La notation……...……...…….. 40
7.4. Rester ouvert…….……...……. 40

8. DES MOYENS .....….…….…..... 41

8.1. DE LA CLASSE ….....…….…..... 41
8.2. DE L'ORGANISATION ….....…….…..... 42
8.3. DE L'USAGE DES TECHNIQUES…… 43

9. DES DERIVES ….....…….…..... 44

9.1. « LES DONNEURS DE SUJETS » ….....…… 44
9.2. L'ENSEIGNEMENT NOTIONNEL .....…….….....
9.3. LES METHODES PROGRAMMEES ….....
9.4. « A LA MANIERE DE » .....….....…
9.5. LE DESSIN D'ESPRIT SCOLAIRE ……...
9.6. LE LEURRE DES TRAVAUX DE BRAVOURE……...

10. DES ACQUIS ……. 48

11. ACCOMPAGNEMENT ET PRECISIONS …… 50

12. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ……. 54

AVANT-PROPOS

Le présent document se veut davantage qu'un inventaire classique de matières à transmettre au sein des cours d'éducation plastique.

Qui voudrait s'en tenir à un tel catalogue se référera immédiatement aux chapitres 5 et 10 qui concrétisent synthétiquement les domaines où auront à s'exercer les connaissances et compétences retenues par le Conseil général et le Législateur qui sont réputées incontournables.

Pour le reste, le lecteur pressé pourra aussi se référer aux divers résumés disposés en tête des chapitres qui lui indiqueront le cheminement général.

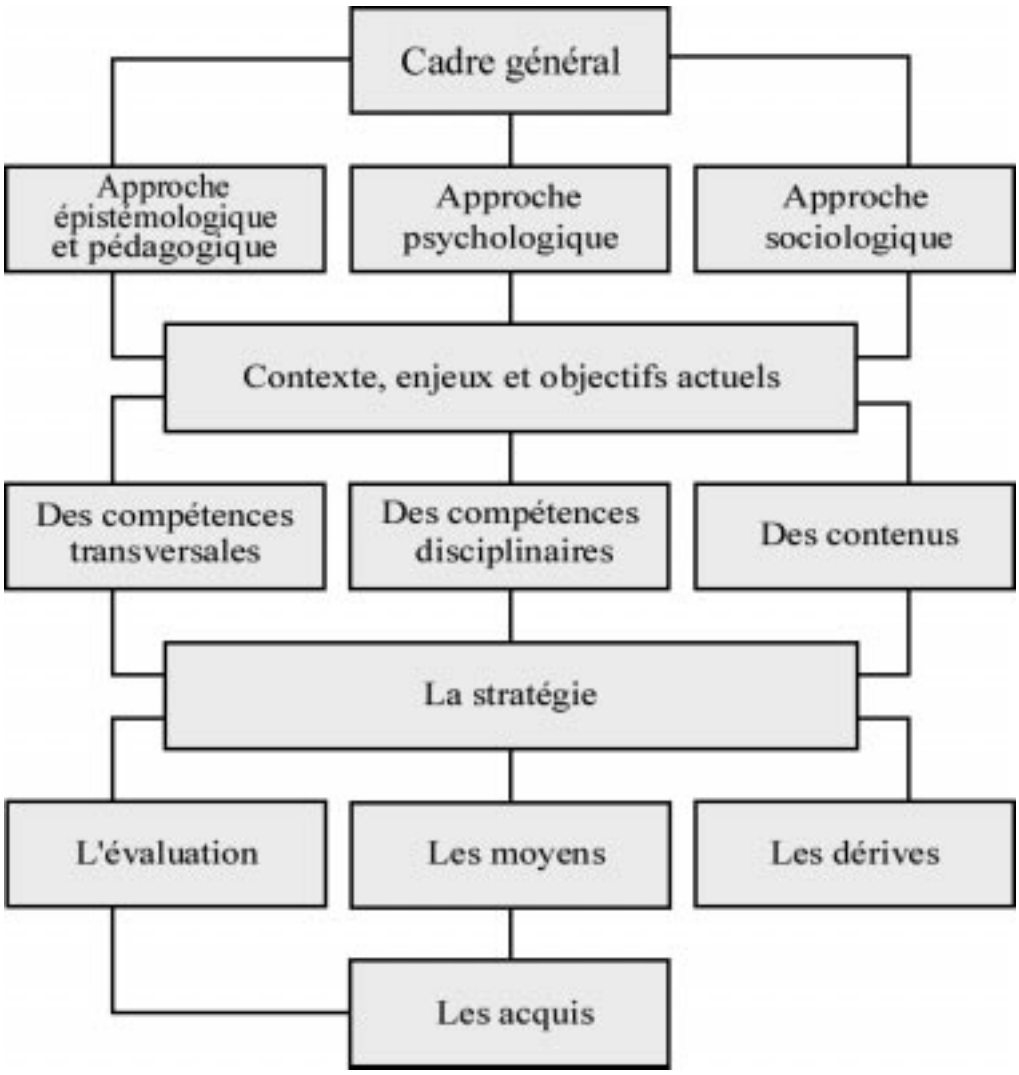
Une telle lecture risque cependant de réduire – voire de passer à côté ou même de dévoyer – la part essentielle du document. Celui-ci porte en effet plus loin. Il souhaite saisir l'occasion d'une réflexion sur les compétences à maîtriser, sur les attitudes à promouvoir et les aptitudes à développer au sein de la discipline pour en repenser la philosophie générale, les objectifs et la méthodologie. Conçu comme le premier outil de travail du professeur, il inspirera également la réflexion conjointe sur le sens à donner aux programmes des deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire.

Cette mise en perspective devrait, par ailleurs, faire l'objet d'un approfondissement au sein des sections pédagogiques spécialisées des Hautes Ecoles.

Le présent document se veut précis sur la trajectoire et les mises en question que l'ouverture aux arts plastiques a pour mission spécifique de réaliser. A l'inverse, la réflexion paraîtra un peu floue à ceux qui attendent des solutions toutes faites et une progression définitive d'exercices savamment ordonnés. Les rédacteurs croient que pour susciter les actes de création, les enseignants en arts plastiques doivent, eux aussi, faire preuve d'inventivité et de conviction à l'intérieur de leurs cours. Sans cela, ils condamneraient inéluctablement ceux-ci à la répétition de modèles convenus et à apporter des réponses toutes faites à des questions qui n'auraient même pas été posées.

Il s'impose par ailleurs de constamment ajuster le comportement pédagogique aux conditions précises où celui-ci s'exerce (niveau, nombre, type d'élèves ; conditions matérielles, etc.). Le professeur adaptera donc son action en usant d'une liberté pédagogique responsable. Il ne perdra pas de vue ce qui doit nécessairement être acquis (Cf. socles) de manière à permettre aux collègues qui suivraient de pouvoir, à leur tour, fonder leur enseignement sur des bases communes.

La mise en perspective que représente cette réflexion s'articule autour d'un schéma qui nous est apparu logique et qui peut synthétiser de la façon suivante :



Les rédacteurs du présent document pédagogique tiennent à remercier chaleureusement Messieurs les Professeurs Dieudonné Leclercq et Pol Dupont, des Facultés des Sciences de l'Education des Universités de Liège et de Mons, M Pierre Vancraeynest, Inspecteur de l'Enseignement artistique, M le Professeur A.P. Maaaswinkel de l'Ecole normale de Eupen, les professeurs d'Arts plastiques des Hautes Ecoles de la Communauté française de Mons et de Namur ainsi que les praticiens de terrain qui, en émettant critiques, remarques et suggestions ont beaucoup contribué à affiner leur réflexion initiale.

1. CADRE GENERAL

On devrait, de tout concepteur de programme, exiger un permis de penser.
Franz Nisol.

Le présent programme d'éducation plastique s'inscrit dans les perspectives fixées par l'article 6 du décret du 24 juillet 1997 sur les missions de l'école. Celui-ci précise : *« La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants :*

1. *promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;*

2. *amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;*

3. *préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;*

4. *assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. »*

2. L'EDUCATION PLASTIQUE VUE A TRAVERS DES APPROCHES COMPLEMENTAIRES

2.1. APPROCHE EPISTEMOLOGIQUE ET PEDAGOGIQUE

Résumé : *On a toujours de bonnes raisons de voir d'où l'on vient pour jauger la direction où l'on va. Le présent chapitre ne vise pas à énoncer des matières devant constituer les socles de compétences au premier degré de l'enseignement secondaire mais à faire l'inventaire des philosophies qui ont inspiré les professeurs pendant un demi-siècle et des idées qu'ils ont mises en débat. Cette mise en perspective vise avant tout le jeune (ou le futur) enseignant qui doit s'interroger sur le sens de son action*

Une pensée qui ignore ses origines est une pensée barbare.
Ernest Renan.

Un regard rétrospectif sur l'évolution de l'éducation plastique aidera à mieux cerner ce qu'on peut attendre aujourd'hui d'un programme revu en fonction des compétences. Ce regard montre qu'en moins de 50 ans cette discipline est successivement passée par différentes étapes privilégiant des objectifs, des contenus et des méthodes répondant à des contextes et des besoins successifs. Elle répondait aussi (pour sa part artistique, donc en n'envisageant pas le dessin géométrique, scientifique et technique) à une évolution des esthétiques suivant – mais toujours à distance – les mutations de l'art et de la critique.

On peut ainsi discerner des préoccupations qui accaparent toujours en proportion variable selon leur âge et leur formation les enseignants d'aujourd'hui.

Chronologiquement, on a connu des accents qui conservent toujours une part de légitimité et qu'on peut, à traits larges, brosser de la façon suivante :

2.1.1. Héritier lointain de la conception du 19ème siècle qui ne dissociait pas l'enseignement des finalités économiques, **le dessin**, au programme des années quarante se préoccupe essentiellement de développer des savoir-faire axés sur le respect du modèle. Fidèle en cela à une esthétique réaliste fondée sur le respect maximal de la sincérité visuelle, sur la connaissance des différents systèmes de représentation et sur la maîtrise des codes académiques d'une représentation « exacte », la pédagogie des deux décennies suivant la deuxième guerre mondiale reste globalement attachée au passé et au *principe d'imitation*.
Dans la classe à gradins et crayon au bout du bras tendu, « apprendre à dessiner » était alors l'ambition première qui passait par une suite rigoureuse d'exercices méthodiquement gradués et programmés (des « objets plats » au volume ; du cylindre à la bouteille ; du cône au pot de fleur puis à la cruche ; du parallélépipède et de la pyramide à la maison et à l'église, etc.), construits sur les règles perspectives léguées par la Renaissance, jugées incontournables. Une telle pédagogie où le dessin d'observation jouait le rôle essentiel souhaitait conquérir des savoir-faire estimés indispensables pour la communication quotidienne, pour

exercer « l'œil » et établir les **bases postulées préalables à toute expression de caractère artistique**. Elle était aussi censée former et légitimer le « goût » des élèves en référence à des valeurs classiques ou académiques fondées sur l'art de maîtres de référence ou sur la conception d'un « beau universel ». Dans le même temps, elle tenait pour suspectes ou dangereuses toutes les tentatives des « modernes » de sortir des normes et des règles jusqu'alors admises.

Quid de la prise en compte et du développement de la *sensibilité* dans ce programme ? Trait tremblé, touchante et naïve erreur de représentation, modulation de la couleur dans le sens d'harmonies convenues, réputées « de bon goût », reconnaissance du « beau » en référence à des œuvres du passé sont censés ôter un peu de sécheresse à l'enseignement de techniques classiques (crayon, crayons de couleur, fusain, sanguine, pastels, etc.). Celles-ci sont enseignées une à une et veulent apporter une dimension « artistique » à un projet qu'on suppose éternel.

Complétée par l'apprentissage instrumental du dessin scientifique et technique utile au futur ouvrier, ingénieur ou architecte, cette conception illustrée par les nombreux ouvrages de M. l'Inspecteur Fernand Liénaux bénéficia d'un volume-horaire appréciable. Elle allait susciter un certain nombre de réactions engendrées par une meilleure connaissance de la psychologie enfantine et par celle de l'art lui-même.

2.1.2. En parallèle à une évolution artistique mettant à l'aube des années cinquante l'accent sur le caractère fondamentalement expressionniste de l'art, sur la liberté et l'expression gestuelle (Tachisme, action painting, Cobra, art abstrait lyrique, etc.) ainsi que sur les fonctions *cathartiques* de l'art (Cf. : la psychanalyse), certains enseignants - le plus souvent des artistes-enseignants - ont, à titre individuel, tenté de libérer leurs cours de pratiques estimées trop scolaires.

Il est difficile de dresser un bilan de ces tentatives qui sous l'appellation de « dessin libre » *visent une créativité naturelle, vierge, spontanée, sauvage sans souci de contraintes techniques ou esthétiques.* (C. Roux) Le fait est qu'elles ont peu trouvé de consécration dans les textes officiels. Peu datées, ces démarches reviennent fréquemment au sein des ateliers créatifs périscolaires où l'enseignant se positionne davantage comme *animateur*, voire comme *« provocateur »*. Il est cependant permis d'en relever l'intérêt et les déficiences : richesse expressive et spontanéité, volonté de rejoindre les interrogations posées par les artistes vivants d'une part, errements inhérents à toutes les pédagogies de laisser-faire de l'autre.

2.1.3. En réaction contre un objectif essentiellement orienté sur la pratique scolaire du dessin, la pédagogie au cours des années cinquante fit, au plan international, droit à une revendication visant à réconcilier l'école avec l'évolution de l'art moderne. L'ancien professeur de *dessin* devint professeur **d'arts plastiques**. Loin de constituer un simple jeu sur les mots, un tel changement recouvrait naturellement une conception différente de l'art. Il entraînait une modification de l'approche pédagogique, une relative réforme des méthodes et surtout des contenus.
Constatant qu'à travers ses nombreux avatars, l'art moderne et, en particulier l'art abstrait, se préoccupait de fonder son langage sur des rapports formels

dégagés de l'anecdote, les pédagogues de l'art des années 60 et 70 entreprirent de restructurer l'enseignement secondaire en l'appuyant sur un ensemble de pensées visant **l'organisation plastique** avant tout, ces pensées étant conçues comme un savoir préexistant à l'acte pédagogique. Le caractère de celles-ci était relativement objectif et normatif.

« L'esthétique positive » initiée en Belgique par Emile Tainmont a suscité un certain nombre de positions passionnées et excessives dans tous les sens. Elle mériterait aujourd'hui une analyse sereine dissociant notamment les idées fondatrices (viser par une analyse formelle et – au sens philosophique, positiviste – la compréhension des œuvres en en dégageant les pensées organisatrices ; poursuivre la clarté idéale au sein d'une matière essentiellement fluide et indicible ; rechercher des contenus objectifs et transmissibles par l'éducation) de ce qui, à travers les épigones surtout, s'est érigé en système. Au prétexte d'incarner un type particulier de forme et d'organisation synthétisable sous le concept d'**harmonie** et de poursuivre ainsi un modèle aux fondements stables et transcendantaux, l'esthétique positive prit chez son initiateur lui-même, au cours des ans, des publications et des exemples (moins sans doute dans les nuances de la parole) des allures d'affirmations quelque peu dogmatiques se fondant sur des contenus répertoriés, sur des procédés formels reconnus, des lois à caractère universel et en nombre fini.
Une telle conception étrangère à la nature mouvante de l'art renouvelait trop avec les vieux rêves de l'académisme. Elle suscita de vives contestations et critiques chez les créateurs et au sein de l'enseignement artistique spécialisé.
Une analyse bienveillante, moins passionnelle et caricaturale que certains ont ainsi faite de l'œuvre d'Emile Tainmont montrerait à l'inverse que, constamment en recherche, il consentit des efforts généreux et lucides pour objectiver un certain nombre de contenus et réorienter l'enseignement de l'art en prenant en compte les interactions des éléments qui structurent la vie des formes. Il le fit dans une perspective syntaxique à laquelle les recherches des constructivistes, du groupe *De Stijl*, du *Bauhaus*, de l'esthétique abstraite et du structuralisme n'étaient pas étrangères et qui visait à établir les bases du langage plastique. Les professeurs d'esprit libre qui surent se garder de réduire la pensée en formules ou exécutions programmées *ne varietur* et de faire exécuter, peu ou prou, les choses **comme ils avaient prévu qu'elles seraient**, en ont tiré d'incontestables bénéfices. En restant attentifs au **mouvement de l'art et de la pensée**, ceux-là y ont trouvé jusque dans la vivacité de la contradiction quelques valeurs fortes, sinon transmissibles, à tout le moins, susceptibles d'interrogation et d'examen critique.
En tout état de cause, l'enseignement structuré selon les principes de l'esthétique positive, contestait fondamentalement celui qui, au prétexte d'une liberté créatrice assez vide (Une liberté créatrice vide n'est ni libre, ni créatrice…), confond souvent agitation débridée et hasard heureux de quelques résultats avec la formation progressive de la personne.

2.1.4. Ce dernier accent précisément mis sur **l'enseigné** et non sur la transmission de connaissances (donc d'une matière d'enseignement) avait en même temps et sur un plan plus international peu à peu généré un déplacement de l'objet de l'éducation vers le sujet lui-même. Au concept d'enseignement **de** l'art et d'éducation **à** l'art, l'esthéticien mondialement reconnu Sir Herbert Read avait

opposé celui d'éducation **par** l'art ou **à travers** l'art (Education *through* Art). Il lui conféra ainsi une portée plus générale. Cette évolution se proposait par ailleurs d'apprendre à créer « comme des artistes ». Elle se traduisit également par une mutation significative dans les termes. Le professeur **d'arts plastiques** devint le professeur **d'éducation plastique** et son apport fut à la faveur de *l'Enseignement rénové*, rapproché sous le concept *d'activités artistiques* des autres disciplines d'expression (éducation musicale, expression verbale et corporelle, etc.). En même temps, le cours y perdait pratiquement son statut de discipline réputée indispensable tandis que le glissement sémantique du terme « éducation » en « activités » indiquait qu'on attendait de l'enseignant qu'il se muât en *animateur*. Réduite à l'origine à des « activités d'essai » organisées dans des conditions correctes par demi-classes, l'éducation plastique subit avec le temps le contrecoup de restrictions budgétaires. Elle doit à présent faire face à une population scolaire de plus en plus difficile à conduire, s'accommoder de circonstances beaucoup moins favorables et enfin s'adapter à des idées qui dans le domaine des arts sont en constante mutation.

2.1.5. L'accentuation du glissement sémantique opéré à la faveur du rapprochement des disciplines d'expression avait été inspiré en France par les conclusions très controversées de la « *Commission Daudrix* ». Bien que totalement abandonnée dans ce pays, le concept d'une éducation esthétique globale semble chez nous encore inspirer certains décideurs. Ceux-là parlent à présent de *dimension artistique*. De telles modifications étant rarement innocentes, il convient de se méfier d'un concept qui vise non plus à rapprocher mais à *confondre.*
Les moyens des différents arts et les compétences très spécifiques qu'ils supposent chez l'enseignant imposent (à peine de réduire les contenus au bricolage et à des activités occupationnelles) de tenir pour suspect une évolution aussi excessive du projet éducatif qui risquerait de conduire n'importe qui à enseigner n'importe quoi.

2.1.6. Parallèlement à cette évolution, une tentation pédagogique non moins puissante a constamment conduit certaines approches artistiques vers l'enseignement prioritaire **des techniques** considérées comme savoir-faire préalables à toute possibilité expressive. Il n'est certes pas discutable que l'élève doive conquérir les outils de son expression. De même que ceux-ci doivent impérativement être maîtrisé par l'enseignant.
Il importe cependant de ne pas confondre les moyens et les fins et de se méfier du **leurre** technique. Si ce canal constitue un passage souvent obligé et l'objet d'un enseignement très utile, il ne saurait à lui seul légitimer une pratique qui, doit aider avant tout à penser et à forger les outils de sa propre remise en cause (rendre plus conscient, apprendre à réfléchir).

2.1.7. Le programme de 1978 fait apparaître des soucis de formation qui se rapprochent du Décret-missions. *« Plutôt que d'énumérer des notions et des matières, précise-t-il, il s'agit davantage de **fixer des aptitudes et des comportements** que l'on souhaite développer chez l'élève dans les domaines du savoir, du savoir-être et du savoir-faire ».*
Si ce programme proposait un projet éducationnel énoncé en termes de capacité : *amener l'élève à, être capable de...,* il faut malheureusement constater que faute d'avoir pris soin de s'adjoindre un accompagnement méthodologique adéquat,

l'usage d'une telle formule a été très souvent dévoyé par la non-pertinence de ce qui la suivait. Confondant l'exécution d'un *schème préexistant* transmis par le professeur avec l'attitude de *questionnement* qui est fondamentalement au centre de l'activité plastique réelle, on a souvent confondu enseignement notionnel aussi passif qu'illusoire avec les démarches nécessitées par un réel apprentissage. Cette tendance fut renforcée par un accent porté sur une approche essentiellement formaliste (association, corrélation, équilibre, dominante, localisation, etc.) dont l'intérêt n'est pas en cause mais qui n'a pas toujours été motivée et vécue de l'intérieur (besoin d'expression, besoin d'expérimenter, de fabriquer, de se dire...).

2.1.8. Quelles que soient leurs pertinences respectives et les esthétiques qu'elles reflètent, toutes les approches susvisées véhiculent fréquemment et par nature les défauts d'un enseignement frontal. Souvent motivé par les conditions de temps, d'espace et d'hétérogénéité de classes trop nombreuses, un tel enseignement commande pousse, en effet, davantage à la **convergence des résultats** et à l'exécution correcte de démarches confortablement balisées qu'à la conception d'un savoir en construction. En réaction, l'accent a dès lors été mis sur les exigences de la **pensée divergente** qui, ne se satisfaisant plus de l'exécution correcte de performances identiques (production convergente), invite maîtres et élèves à l'expérimentation, à l'initiative et à mobiliser des opérations mentales spécifiques en vue de rechercher des solutions nouvelles.
Par son souci de rendre l'adolescent **acteur** *de son processus d'apprentissage* (c'est l'enfant qui construit **son** savoir à partir de **son** activité propre, corporelle et intellectuelle, les enseignants l'aidant à mettre au point ses propres outils favorisant son expression personnelle, avec ses règles à lui), par la revendication de l'acte créateur et la prise en compte de la nature particulière des individus, une telle pédagogie réclame une organisation et des lieux appropriés. Elle impose un don de soi et de grandes compétences pédagogiques et techniques de la part de l'enseignant.
Par sa volonté questionnante de poser des problèmes (problem solving), par son souci d'en faire l'analyse, par ses exigences de recherche, de diversification des solutions et d'extrapolation, par son désir d'exploiter créativement tout accident, tout hasard, trouvaille ou expression spontanée, par sa volonté enfin d'intégrer la réflexion et l'évaluation aux acquis, elle inspire aujourd'hui nombre de maîtres dynamiques.

On arguera sans doute que cette volonté d'ouverture globale à la créativité et la réflexivité est avant tout le programme de formation de l'artiste et qu'elle constitue un objectif trop ambitieux pour le premier cycle de l'enseignement secondaire.
A y réfléchir, on peut au contraire estimer **que *ce devrait être* le projet de tout l'enseignement, toutes disciplines confondues**.

Il n'en demeure pas moins que l'expression plastique constitue par nature un terrain particulièrement favorable au développement des **attitudes** créatrices. Les nombreuses **compétences transversales** (attitudes et démarches mentales communes aux différentes disciplines à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire devant permettre une autonomie croissante d'apprentissage des élèves) qu'elle mobilise constituent

dans une perspective interdisciplinaire de la formation une exceptionnelle occasion de promouvoir et d'exercer la **pensée divergente** requise par un monde en mutation constante. Les attitudes face à l'apprentissage qu'elle réclame répondent globalement plus que tout autre champ disciplinaire à ces intentions.

Postulant que l'ordre dans les classes est fonction de **l'intérêt** que l'élève y trouve, des **vraies motivations** que l'enseignant exploite et de **l'activité** mentale et plastique réelle qui s'y déploie, elle est par essence dynamique et novatrice. Elle peut, par ailleurs, accueillir nombre des préoccupations qui, selon les circonstances et les hommes, ont constitué, comme on l'a vu, les objectifs antérieurs.

2.2. APPROCHE PSYCHOLOGIQUE

***Résumé** : « L'école nouvelle » (déjà vieille d'un siècle) a mis l'accent sur la nécessité de fonder l'action didactique sur la personnalité de l'enseigné. (Cf. Dewey : « Pour enseigner le latin à John, il faut d'abord connaître John »).Les lignes qui suivent souhaitent focaliser l'attention sur certaines caractéristiques de l'adolescence. Elles indiquent aussi que toute didactique doit se moduler en fonction des paramètres humains et matériels.*

Un certain nombre de données à identifier sans les hiérarchiser sous-tendent par ailleurs la rédaction du présent document.
Le cadre de l'action éducative au premier degré du secondaire constitue un donné incontournable. Il est constitué par

- le début de l'adolescence qui pose confusément à l'élève la question de **l'identité de sa personne** et de son affirmation dans la vie sociale. Elle le conduira peu à peu à élargir son champ relationnel plus loin que le cercle restreint de la famille et des proches.
  L'adolescent y tendra toujours davantage à embrasser un monde marqué par la différence et l'évolution (quitte à verser dans d'autres stéréotypes : casquette de rappeur, piercing, tatouages, etc.)

- Le rythme d'apprentissage n'est ni linéaire, ni identique selon les individus. Il varie selon les sexes et la maturité relative. De surcroît, l'adolescence provoque fréquemment des désordres affectifs, des crises et des ruptures. Dans ce contexte, il est reconnu que la pratique artistique peut jouer un rôle (ré)équilibrant très important, notamment par l'affirmation du moi qu'elle favorise, par le climat de compagnonnage qu'elle réclame et par les manipulations qu'elle implique ;

- Une effervescence psychologique propre à l'adolescence commence à se manifester dès le 1er degré de l'enseignement secondaire par des foucades, des crises d'indépendance, des emballements et des revirements inattendus qui sont caractéristiques de *« l'âge ingrat »*.

Cette turbulence est encore accentuée par le climat général d'une société elle-même en crise dont l'enseignement éponge malaisément les difficultés. Cette situation appelle des attitudes judicieusement modulées, une volonté, d'user sans démagogie d'une **relation confiante** et d'une **méthodologie souple**. Il est recommandé dans cet esprit

- d'accepter l'élève tel qu'il est (sauf l'insupportable : violence, racisme, etc.) en se mettant à l'écoute de sa personnalité ;
- d'entretenir un climat de sécurisation affective et, face au travail, de donner peu à peu le sens d'une **liberté responsable** ;
- de proposer des activités variées visant à rencontrer les intérêts de chacun ;
- d'encourager l'élève par des interventions nuancées tenant compte de la versatilité de l'adolescent(e) ;
- d'éviter les évaluations catégoriques, les critiques intempestives ou tout jugement qui ne soit pas encourageant et constructif avant tout ;
- d'être attentif aux messages implicites qui s'expriment consciemment ou non dans beaucoup de productions plastiques. Ceux-ci peuvent constituer d'utiles indicateurs de psychologie profonde susceptibles d'alimenter la réflexion en conseil de classe.

- un certain nombre de difficultés spécifiques à l'éducation plastique sont constituées par une formation le plus souvent mal orientée, négligée, voire abandonnée au sein de l'enseignement fondamental. Il devrait être permis d'espérer que la mise en œuvre du Décret-missions conduira à une re-considération des choses et à pallier les carences d'une didactique dont les fondements sont établis depuis longtemps (Célestin et Elise Freinet, Arno Stern, etc.) mais qui reste très souvent balbutiante, incomprise et inappliquée sur le terrain. Cela supposerait par ailleurs une révision totale de la formation des instituteurs elle-même ;

- un **blocage** de l'adolescent au regard de l'activité graphique elle-même. Celle-ci le conduit à récuser la spontanéité de l'expression enfantine au bénéfice d'une expression plus réaliste. Ce désir, souvent encouragé confusément au sein du milieu familial postule la conquête de certains savoir-faire dont la difficile acquisition (à moins bien sûr de s'en tenir à la pratique d'un croquis-langage à usage minimal dans la communication) réclame beaucoup de temps et, dans une mesure non négligeable, un certain nombre de dispositions naturelles.
  Les échecs patents d'un tel programme provoquent chez beaucoup d'adolescents un **découragement et un refus** (« *Je ne sais pas dessiner* ») aussi regrettables qu'ils sont compréhensibles. Il importe donc de réconcilier le jeune avec lui-même, de lui rendre confiance en ses possibilités afin de maintenir intact le goût de l'expérience artistique. Ceci réclame une **écoute**, une stratégie et un climat de travail particuliers ;

- une plage-horaire très réduite et , à l'inverse, des groupes-classes importants au regard des informations, des manipulations, des moyens matériels, des expérimentations et de l'individualisation réclamée par une pédagogie axée sur l'acquisition des socles de compétences. Le moins qui puisse être exigé dans ce cadre difficile est que professeur et élèves puissent œuvrer dans des conditions matérielles autorisant la rencontre des objectifs du Décret. Pour avoir souvent été catalogués de *« spéciaux »,* les cours d'Arts plastiques devraient donc se donner

dans des classes **spécialisées organisées en atelier** ou, à tout le moins, dans un local ou chacun – maître comme élèves – pourra trouver en permanence les outils, les matériaux et la documentation indispensables à des pratiques diversifiées et, pour une part non négligeable, **imprévisibles**.

- L'absence de ces conditions ou les obstacles opposés à les réunir (indifférence du cadre scolaire, locaux inadaptés ou « nomades », matériel insuffisant, etc.) impose au professeur qu'il s'acharne à les créer. Il n'en demeure pas moins qu'il faut sans cesse adapter l'acte pédagogique aux conditions dans lesquelles celui-ci est contraint à s'exercer.
  Individualiser l'enseignement dans une classe exiguë où se tiennent 25 adolescents est malheureusement un leurre dont la poursuite peut même s'avérer pernicieuse au plan de l'ordre et de l'efficacité de l'enseignement. Il est clair que dans pareil cas comme dans d'autres qui sont toujours à apprécier (classes difficiles, matériel insuffisant, etc.) l'enseignant devra s'adapter en limitant, par exemple, la diversité des activités et/ou en usant de méthodes malheureusement un peu plus directives.

2.3. APPROCHE SOCIOLOGIQUE

Résumé *: Il a été affirmé sous la Terreur « qu'un artiste n'était pas plus utile à l'Etat qu'un bon joueur de quilles ». S'ils n'étaient ramenés à l'état résiduaire au sein des grilles-horaires, les arts plastiques pourraient pourtant pleinement remplir une importante fonction sociale et démocratique qui donnerait totalement sens au travail de ses enseignants.*

Le regard porté sur l'évolution de la discipline a révélé que l'enseignement des Arts plastiques s'est considérablement modifié au cours du dernier demi-siècle.
De manière plus lointaine, on pourrait percevoir des mutations beaucoup plus importantes encore. Il est loin le temps où la jeune fille de bonne famille s'initiait à l'aquarelle pour affiner un goût qui était censé rejaillir sur l'environnement domestique. Pour avoir été estimé indispensable à la carrière de l'ingénieur, de l'architecte et du technicien, le dessin scientifique justifia qu'on lui réservât une place correcte dans la plage-horaire.
On voit ainsi que les contenus et la place réservée à une discipline sont fonction de l'état de la société et des besoins qu'elle ressent.
Quelles sont les attentes actuelles ? En réponse à quoi l'enseignement des Arts plastiques a-t-il des raisons d'exister aujourd'hui ?

Quelques points lui donnent certainement du sens :

2.3.1. **L'image est omniprésente**

Il n'est pas besoin de longuement développer cette idée. La télévision, le cinéma, l'affiche, les illustrés, les moyens multimédia, etc. laissent une place essentielle à l'image.
Comme pour la maîtrise de la langue, l'approche de celle-ci concerne tout le monde enseignant. Les professeurs d'Arts plastiques ne sauraient en revendiquer le monopole. Il n'en demeure pas moins que **la structuration de l'image et sa**

relation avec le sens qu'elle délivre leur appartiennent en propre.
Sur un autre plan non moins essentiel, la formation **critique** est à ce sujet une nécessité dans une perspective d'apprentissage de la liberté.

2.3.2. L'éducation artistique correspond à une **exigence démocratique**
On sait depuis les travaux du sociologue Pierre Bourdieu notamment que les intellectuels prêtent la main à l'imposition et à la reproduction du système de domination sociale en diffusant une certaine culture, en imposant une certaine manière d'user de la culture et en opérant une ségrégation entre le public qui reçoit ou non la culture. Le rituel de « *Distinction* » permet ainsi à la classe dominante de discerner le beau et le laid, le meilleur goût et la manière en sorte que tout jugement d'apparence pourtant libre est déterminé par la classe sociale de celui qui le formule.
Il est évident après la démonstration de Bourdieu que l'éducation artistique est d'autant plus légitimée socialement qu'elle constitue à cet égard précis le seul remède qui soit en accord avec une vision égalitaire et réellement démocratique de la société.

2.3.3. **Les compétences requises par l'exercice de nombreuses professions se nourrissent de l'apport constitué par les cours d'éducation plastique**, soit directement (publicité, infographie, architecture, création de mode, décoration, design, peinture en bâtiment, enseignement), soit plus accessoirement (géographes, biologistes, metteurs en page, ingénieurs, etc.) Certaines capacités (observation, structuration de l'espace, expression synthétique de la pensée…) sont d'une incontestable utilité au sein de la vie sociale et économique.

2.3.4. **Le temps consacré aux loisirs** est en extension constante. La réduction du temps de travail tant au cours qu'en fin de la carrière professionnelle (on est de moins en moins présent sur les lieux du travail ; un chômage structurel important se développe ; on est pré-retraité plus jeune) impose une ouverture à des activités qui donnent un sens à des temps de loisir qui vont croissant.
La place réservée à la pratique du sport, à l'ouverture culturelle, aux voyages et aux activités artistiques n'apparaît plus tout à fait comme un luxe. Viendra le temps où on considérera que l'équilibre moral de la société tout entière implique de donner du sens à ce temps désormais disponible.

2.3.5. Dans la mesure où l'histoire de l'art a démontré qu'à toute règle en matière d'art on peut opposer son contraire (et qu'à l'extrême, il n'y en a plus et qu'il pourrait ne plus y en avoir…), la création plastique apparaît enfin comme un lieu singulièrement ouvert au sens du relatif. Dans cet esprit, elle constitue **l'ultime et imprenable refuge offert à une réelle expression de la liberté.**

3. DU CONTEXTE, DES ENJEUX ET DES OBJECTIFS ACTUELS

Résumé : Face à des connaissances qui se multiplient et dont l'acquisition se fait de manière éclatée, l'école ne peut plus envisager de délivrer tout le savoir. Il lui faut se concentrer sur l'essentiel en apprenant comment trouver le savoir et, au plan méthodologique, comment penser. En intégrant les données de l'œil, de la main, de l'esprit, du sensible et de l'imaginaire, les arts plastiques ont un rôle important à jouer.

> *L'école aujourd'hui doit s'adapter à la mobilité, à la remise en question du savoir (le stock de connaissances se renouvelle aujourd'hui tous les cinq ans). Il est donc moins question de stocker des informations, la mémorisation étant assurée par les ordinateurs, que d'apprendre à établir des connexions, que d'inventer des modalités d'exploitation de ce stock. Plus que jamais l'imagination à l'œuvre évitera la confusion entre l'intelligence et la mémoire.*
>
> *Henri Cueco. (L'art contemporain à l'école)*

3.1. DU CONTEXTE

L'éventail des contenus potentiels de l'éducation plastique (observation, représentation, dessin, éléments structuraux, approche culturelle, recherches expressives, apprentissages techniques, etc.) que révèle le rapide historique visé au point 2.1. suffit à convaincre qu'à raison d'une heure/semaine surtout, il n'est possible d'en couvrir aucun correctement.
De surcroît, d'autres préoccupations se font jour. Elles voudraient notamment contester la légitimité des critères esthétiques les plus communément admis comme base de réflexion et d'enseignement ou ajouter d'autres contenus à la formation. Ainsi, par delà certains effets de mode et les scories inévitables, l'art contemporain, en pousse-t-il en avant les concepts de transgression, de savoir-être de l'artiste et de création par le regardeur et introduit-il un doute supplémentaire sur la validité des objectifs. Cela génère dès lors un peu plus de confusion.
Les possibilités du multimédia, des cédéroms et d'*Internet* conduisent de leur côté à une autre appréhension des savoirs et probablement à un autre type d'apprentissage et de culture dont nous mesurons encore mal les conséquences mais auquel nous devons certainement nous adapter. L'infographie – dans certains cas, dernier leurre en date d'un enseignement confondant volontiers apprentissage des techniques et rencontre avec l'art – constitue enfin un contenu potentiel quasi incontournable. Pas plus que les autres pourtant, il n'est possible de **l'ajouter** au reste.

Les connaissances se multiplient à un rythme accéléré au sein de toutes les disciplines. Dans la mesure où elles émanent de sources très variées (famille, école, TV, livres, Internet, revues, cédéroms, compagnonnages d'école, médias, etc.), elles se désarticulent un peu plus tous les jours. La culture des jeunes apparaît comme un *patchwork* de connaissances éparses se substituant à un type de culture plus ancien, structuré et partagé. Cette évolution qu'il est vain de déplorer nous impose de **définir et de recentrer les objectifs** de l'enseignement en les adaptant à ces circonstances.

Dans la vie actuelle, la somme des acquis (scolaires et autres) importe moins que la capacité à les mobiliser dans des situations complexes et imprévisibles. Il faut donc d'abord savoir où et comment puiser des connaissances et acquérir une capacité à les organiser et à les transférer via des comportements et des compétences de réflexion, de décision et d'action. Chaque discipline doit contribuer à leur développement.

3.2. DES ENJEUX

Dans ce contexte général, l'ambition essentielle ne peut plus être d'accroître des connaissances et d'acquérir des habiletés. Elle consistera à définir celles qui sont indispensables à l'édification complète de la personne et que les compétences mobilisées à travers une discipline – dans le cas présent, le champ disciplinaire de l'éducation plastique avec les moyens et les caractères qui lui sont propres – peuvent spécifiquement contribuer à développer.
Cette restructuration de la discipline implique des abandons et des sacrifices. Elle impose aussi de rechercher **les stratégies qui permettent de les mettre en œuvre et de s'adapter à une situation en perpétuel mouvement**.

Mais quelles sont les spécificités du champ disciplinaire de l'éducation plastique ? Le rapide rappel de son histoire récente montre qu'au-delà des continuités et des ruptures, celui-ci se constitue autour de cinq points : le **voir**, le **faire**, l**'inventer,** le **penser** et le **sentir**. Les interactivités variables de ces opérations, selon les époques, les intentions et les personnalités, s'exercent comme champ de tensions mettant en jeu l'espace, la forme, les matériaux, les couleurs au travers de techniques variées. Si l'on considère le champ communicationnel, il faudrait encore y ajouter les exigences sémantiques. Ces points essentiels constituent **l'identité de la discipline**. Celle-ci ne se révèle pas moins riche que les autres – loin s'en faut – au regard de ce qu'elle mouvemente.

3.3. DES OBJECTIFS

L'idée fondamentale consiste à ne plus considérer les programmes scolaires comme un catalogue de connaissances, de notions et de savoir-faire qu'il s'impose d'acquérir, d'assimiler et de maîtriser.
Il s'agit davantage dans les perspectives du Décret-missions de dresser un inventaire

- des instruments nécessaires à la pensée, à l'imagination créatrice et à l'action dans la perspective d'un savoir en construction permanente ;
- des **compétences transversales** mobilisables au sein de la discipline et d'en envisager le transfert vers d'autres domaines de la pensée ;
- des **compétences qui sont particulièrement mises en œuvre dans la pratique des** arts plastiques qui intègrent des **savoirs minimaux** ;
- des **attitudes** spécifiquement observables à l'intérieur de la discipline qu'il convient d'orienter positivement.

Parallèlement à cet inventaire, l'expérience enseigne qu'il faut aussi expliciter certains concepts et envisager la méthodologie. Les intentions et les contenus les plus pertinents pouvant être dévoyés par une mise en œuvre inadéquate, les professeurs tireront profit des orientations définies aux chapitres 6 et 11

4. DES COMPETENCES

***Résumé** : La présence de maîtres spécialisés au sein de l'enseignement secondaire postule la poursuite de deux types de compétences très intriquées au sein des arts plastiques. Les unes sont transférables dans d'autres domaines de connaissance et participent des objectifs généraux de l'éducation. Il importe que le professeur d'arts plastiques en ait constamment le souci. Les autres sont spécifiques à la discipline elle-même. Elles présentent dans le cas présent la caractéristique de s'appliquer en même temps à des structures différentes qu'on aborde très peu par ajoutes et étagement de notions successives mais par approfondissement régulier de quelques concepts fondamentaux.*

4.1. DES COMPETENCES TRANSVERSALES

Le développement exclusif des didactiques disciplinaires risque de transformer les élèves en spécialistes de questions proprement scolaires qu'ils maîtriseront parfaitement mais qui les laisseront démunis dès lors qu'une nouveauté non programmée interviendra dans leur parcours, dès lors que la didactique ne sera plus là pour tout prévoir et tout organiser.

Philippe Meirieu (Emile, reviens vite…ils sont devenus fous)

Le champ des Arts plastiques constitue un lieu particulier où les compétences transversales trouvent à s'employer. Celles-ci sont généralisables et communes à diverses disciplines. L'énumération de celles qui se trouvent *invocables* au sein des cours d'arts plastique et qui est reprise ci-après ne doit pas effrayer l'enseignant. L'*exerçable* n'est pas nécessairement *exercé*. Pour le faire, il faudrait disposer du temps suffisant. Quoi qu'il en soit, le professeur veillera à privilégier ces démarches aussi souvent et profondément qu'il le peut en ne perdant pas de vue leur rôle essentiel de transfert dans la construction de la personne.

4.1.1. Le développement de la personnalité

A. Affirmer son identité – Structurer la personnalité.

a) Manifester sa curiosité et explorer le monde sensoriel ; Développer la psychomotricité

Compétence transversale	Autre capacité parallèle ou implicite	Exemples
• Savoir observer le monde extérieur visuellement et tactilement.	• Les autres sens peuvent aussi être sollicités.	• Observer le caractère, la forme d'un élément ou d'un vide. • Réaliser un environnement à l'aide de feuilles d'automne en ordonnant celles-ci selon une idée plastique directrice (couleur, orientation, etc.).
• Mettre en œuvre des matériaux, des techniques et des outils de manière à développer les tendances actives de l'élève.	• Après des expérimentations, choisir les matériaux, techniques et outils les plus appropriés à une expression souhaitée. • Développer la pensée ouvrière et artisanale.	• Explorer des techniques variées (changer de support, de matériau, de format, de geste, de trait, d'outil…) • Veiller à approprier le choix de l'outil au format (petit format de travail pour le marqueur fin ; travailler la peinture à la brosse et au spalter, sur grande feuille et verticalement ; choisir le pinceau approprié pour la surface à couvrir à l'aquarelle).
• Adopter des procédures rigoureuses pour des usages techniques précis. (Chronologie des opérations, protection corporelle, des vêtements, de la table de travail, etc.)	• Savoir lire un mode d'emploi, respecter des instructions techniques ; choisir des outils adéquats ; apprendre à les manipuler sans danger	• Tailler correctement un crayon, un calame ; entretenir ses pinceaux. • Travailler l'encre ou l'aquarelle en posant progressivement les valeurs claires puis plus foncées • Entailler un lino en manière telle que la gouge ne puisse entailler l'autre main. • Prendre les précautions requises lors d'une décoloration à l'eau de Javel. • Apprendre à découper correctement au cutter..
• Savoir expérimenter des supports, des matériaux et des techniques. • Prendre le risque d'une recherche ou d'un échec et savoir l'assumer.	• Utiliser consciemment des moyens non conventionnels (gomme sale, main gauche, pinceau lié au bout d'un bâton, etc.)	• Réaliser des impressions sur des papiers différents ou différemment préparés (mouillés, décolorés, pliés, etc.) • Photocopier en bougeant le modèle ou en le repliant sur lui-même puis procéder à une nouvelle transformation à partir du résultat.

b) Capacité à s'affirmer, à prendre des initiatives, à passer à l'acte, à coordonner les intentions, le faire et le dire.

Compétence transversale	Capacité parallèle ou impliquée	Exemples
• Décider d'un projet, d'une intention structurante (esprit d'initiative - confiance en soi)	• Reconnaître des intentions structurantes dans des œuvres de référence, au sein de l'ordre naturel (intention supposée) ou dans le travail d'autrui.	• Se donner une consigne (règle du jeu) ou une contrainte (exigence d'expression) formelle, de valeur ou de couleur.
• Etre cohérent avec soi-même : coordonner les éléments mis en jeu en fonction de l'intention de départ.	• Adéquation de la forme et du contenu. • Créer une antithèse, une rupture volontaire, un contraste (re)vivifiant.	• Veiller dans un travail collectif à ce que chacun respecte le projet général. • Intégrer une hétérogénéité accidentelle ou volontaire (contraste) sans rompre l'unité globale
• Faire des hypothèses ; concevoir d'autres possibles pour résoudre le problème posé	• Diversifier les solutions – Créativité • Accepter les solutions pertinentes apportées par les autres	• Organiser un brainstorming pour déterminer les variables possibles (comment suggérer la profondeur autrement que par une perspective ? Comment varier la mise en page d'un élément, comment en varier la présentation (multiplier, coupler, agrandir, utiliser partiellement la couleur…)
• Verbaliser les intentions directrices de son propre travail (en donner l'équivalence verbale) et développer la capacité à le défendre avec rigueur et fermeté.	• Traduire en mots les intentions reconnues dans le travail d'autrui ou dans des œuvres de référence	• Que veux-tu faire ? Pourquoi ? • Les moyens que tu emploies sont-ils bons ?
• S'identifier à une production personnelle et la considérer comme une expression de soi.	• Découvrir la singularité et l'intérêt de l'expression de l'autre	• Attirer l'attention sur une découverte, une expression fortuite ou involontaire (le caractère d'un trait, l'originalité d'un rapport…) et inviter à la répéter pour singulariser le travail.
• Exiger de soi – Tendre à la rigueur morale	• Conduire son travail avec soin et rigueur, en particulier lorsque l'esprit du travail le requiert.. Veiller à maîtriser les moyens.	• Exiger soin, propreté, ponctualité et usage correct des instruments de tracé. • Avoir le souci de la correction de la langue lors d'une phase de verbalisation ou dans l'expression écrite (résumé par exemple)

c) Adopter une attitude critique par rapport à son travail et à soi-même

Compétence transversale	Capacité parallèle ou impliquée	Exemples
• Se poser des questions simples sur le sens de sa propre pratique. S'interroger sur les résultats obtenus. En faire une critique pertinente. Viser l'auto-évaluation	• Définir des critères d'évaluation (Ex. : respect des consignes, cohérence, originalité, variété des solutions éventuelles, sens de l'observation, qualité de l'exécution, etc.)	• Demander à des élèves de classer les travaux réalisés et de justifier contradictoirement leur avis.(En veillant à l'objectivité et à la qualité de l'argumentation.)
	• Emettre des hypothèses pour une amélioration (paramétrer les éléments par ex.) ou pour rééditer la performance	• Comprendre pour quelle(s) raison(s) une forme (un texte par exemple) est difficilement perçue par rapport au fond (problème de valeur, d'animation de surface…) Envisager les moyens d'amélioration.
	• Se poser les mêmes questions sur les productions d'autrui et sur les œuvres de référence. Leur donner du sens	• Poser la question à Pierre : « Selon toi, qu'a voulu faire Paul ? - Perçois-tu des intentions aussi claires dans ton travail ? »
• Atteindre à une meilleure connaissance de soi et, notamment, à une évaluation correcte de ses dispositions particulières en vue de l'orientation future des études et de la carrière	• Mesurer le progrès, le chemin parcouru.	• Ai-je respecté les consignes ? Si non, pourquoi ? Cela avait-il du sens ?

B. Accepter l'altérité - Elargir sa relation aux autres

- Adopter une attitude accueillante, curieuse et tolérante envers l'expression d'autrui ou envers des formes inattendues.
- Refuser les partis pris et le conformisme. Etre « à l'œuvre » sans préjuger de son auteur.
- Contextualiser les savoirs artistiques au regard de leur lieu et époque d'origine. Plus particulièrement, porter une attention aux signes de son époque.
- S'ouvrir aux autres cultures ; construire le lien social en le fondant sur des références communes (les repères culturels importants).

C. Coopérer

- Savoir se mettre au service d'un projet collectif (dans le cadre d'une pédagogie du projet, par exemple).
- Savoir se répartir les tâches entre partenaires. Agir avec esprit d'équipe.
- Tenir compte des interventions et des apports des autres dans le cadre d'une réalisation commune (contraintes imposées par le voisinage, par exemple) - savoir reconnaître positivement les différences ;
- Savoir discerner les différences et les similitudes entre son point de vue et celui d'un autre.
- Capacité à négocier des arrangements.
- Savoir tenter de mener à bien un projet collectif qui n'agrée pas complètement l'élève.
- Maîtriser ses réactions affectives à l'égard des réussites ou des erreurs des autres.

4.1.2. ACCEDER A LA PENSEE FORMELLE, CONCEPTUALISER

- Distinguer :
  - image et organisation plastique ;
  - colorier et peindre ;
  - reproduire et transposer ;
  - objectivité et subjectivité ;
  - description et jugement de valeur

- Discerner dans une images les éléments décrits (dénotation) et les éléments évoqués ou suggérés (connotation)

- Comparer des formes, des directions, des grandeurs, des similitudes (formelles, colorées, etc.), des ordonnances, des alignements, des intentions organisatrices

- Classer des documents, des familles de formes, de couleurs, etc.

- Analyser les données d'un problème, définir les objectifs à atteindre, émettre des hypothèses de travail, déduire, induire.

- Structurer l'analyse d'un document, d'une image ou d'une œuvre de référence.

- Evaluer correctement l'intérêt d'un travail en énonçant les critères déterminants.

- Tisser des relations entre les expériences que l'on fait et les références que l'on rencontre. Etablir peu à peu par des pratiques vécues la gestion de ses choix culturels.

4.1.3. COMPETENCES TRANSDISCIPLINAIRES – POSTURES MENTALES TRANSFERABLES

A. Capacité à identifier une situation-problème

- Savoir écouter les données, recevoir les consignes (orales ou écrites), distinguer les variables, formuler puis vérifier la pertinence d'une hypothèse, constituer, rechercher et utiliser une documentation, évaluer et rencontrer les obstacles, adopter une attitude positive par rapport à la recherche et à l'effort.

B. Capacité à résoudre une situation-problème

- Savoir aborder la difficulté sous différents points de vue.
  Savoir utiliser des techniques de créativité simples (Isoler, transformer, associer, reproduire...)
- Savoir calibrer le choix de ses outils aux objectifs, au format, aux conditions de vision, etc.

C. Capacité à structurer l'espace, à y établir des relations (gauche-droite ; avant-arrière ; dessus-dessous ; dans le champ et hors-champ ; centré-décentré, etc.)

D. Capacité à comprendre ce qui est en jeu dans l'usage des systèmes de représentation et qui est révélateur d'une conception de la pensée et de l'homme.(Exemple : la perspective mettant l'homme au centre de la création ; la hiérarchie des personnages traduite par des modifications d'échelle au sein de l'art égyptien) Comprendre que les productions culturelles constituent des réponses circonstancielles et temporaires apportées par chaque époque.

E. Capacité à comprendre et utiliser le vocabulaire spécifique à la discipline

F. Capacité à exercer une pensée critique minimale avec ce que cela suppose de liberté d'expression, de sens du relatif, de rejet des dogmatismes, voire de non-conformisme et de subversion

4.2. DES COMPETENCES DISCIPLINAIRES

> *Aucune discipline n'est éducative par elle-même, aucun objet n'est éducatif en lui-même. Un savoir, un objet devient éducatif si l'élève est en mouvement, s'il apprend de ce savoir quelque chose qui lui donne accès au monde et à lui-même, et s'il prend du sens (et de la saveur) pour lui.*
>
> *Isabelle Ardouin (L'Education artistique à l'école).*

Les compétences disciplinaires sont celles qui doivent être acquises au sein d'une discipline scolaire précise.

Une des difficultés au sein du champ des Arts plastiques réside dans le fait qu'il est difficile **d'isoler** les problèmes à peine de réduire la situation d'enseignement à l'état de simples exercices d'application ou et de les vider de toute question et, dès lors, de tout sens.
Les Arts plastiques se présentent, en effet, sous forme **tabulaire** (tous éléments ensemble et en même temps) ou, si l'on préfère de **champ simultané**. Ils conjoignent des **rapports réciproques** de forme et d'expression.(1) (Voir *in fine* : Chapitre 11 – Accompagnement et précisions) tout comme ils se composent de « percepts et d'affects » (G. Deleuze et F. Guattari). Sans vouloir évoquer toute la face éventuellement signifiée, parler et jouer avec la couleur, par exemple, implique des problèmes de teinte, de saturation, de valeur, d'étendue, de forme, de rapport au fond, de mise en page, etc. A peine de les couper de toute motivation et de les vider de tout sens aux yeux de l'élève, **ils ne sont donc pas aisément isolables**. On n'aborde en principe le monde plastique qu'en bloc, dans sa complexité et non par tranches de compétences successives (… même s'il faut nuancer cette proposition ; on peut toujours au plan formel et dans une perspective didactique isoler temporairement mais prudemment un élément). Il est donc malaisé de constituer des pré-requis sur lesquels s'appuyer et d'y reconnaître des socles précis et clos, sauf si l'on confond nomenclature et compétences.
Cette évidente constatation met à mal toutes les conceptions **linéaires** de l'acte pédagogique qui tendent à **additionner** des notions progressivement acquises et supposées circonscrites pour atteindre à une hypothétique maîtrise. Cette manière de voir s'oppose fondamentalement à une conception **spiralaire** de la question où, dès le départ tout est mis en jeu (le dessin d'un enfant de 5 ans aborde déjà tout ; forme, couleur, espace, expression, communication...) et où on revient sans cesse pour mieux tenter d'appréhender ce qu'on n'avait toujours qu'incomplètement effleuré. En ce sens, précise le programme français des lycées, *« il serait arbitraire d'établir une liste de compétences visées par niveaux »*. Et Claude Roux de préciser : *« Les contenus enseignables ne peuvent être énoncés qu'en terme de nœuds problématiques qui, par éclairage et approfondissements successifs, permettront de construire différents types de savoir : des savoirs techniques, historiques, notionnels et plus encore méthodologiques et comportementaux (postures d'effectuation ; jeu d'aller et retour entre la sensorialité, l'affectivité, l'imagination et la rationalité ; disponibilité, curiosité et attention à ce qui advient ; goût d'entreprendre, d'explorer, de réaliser et de communiquer ; désir d'aboutir à une expression singulière…)* (*L'enseignement de l'art : la formation d'une discipline,* p. 180).

La vie plastique ne se laisse donc aborder que par **approfondissement.**
La compétence plastique maîtrisée, c'est *l'inaccessible étoile...*

L'enseignement des Arts plastiques n'est pas réductible à une diffusion graduée d'informations. Il se présente par ailleurs comme une **pratique**(2) atypique au plan scolaire qui dissocie mal ce qui se perçoit, se conçoit, s'imagine, s'invente, se réfléchit ou se fait. Il n'est pas aisé de déterminer les *seuils de compétence* de ces opérations.

En fait, pratiquer les arts plastiques est avant tout **vivre** une **expérience singulière** où, dans une relation à la création artistique, le sujet tâte son éventuelle puissance à inscrire son moi au sein du monde des formes, des couleurs et des textures et tente de **s'identifier** à sa production.

A raison de 50 minutes par semaine, il n'est pas possible de couvrir un tel programme qui réclame l'engagement de toute une vie. On peut cependant faire éprouver ce que lointainement il mobilise, provoquer quelques questions essentielles à son propos et faire approcher en plénitude ce qu'une telle **expérience** convoque en termes de **questionnement**, de **démarches exploratrices**, **d'expression de soi singulière**, de **joies créatrices**, d'**enrichissement** et de **contemplation**.

Pour se couler en termes de programme d'enseignement, de telles intentions doivent répondre aux **motivations** et aux **intérêts généraux des adolescents** et provoquer un certain nombre de compétences spécifiques.

Par définition, les motivations sont *ce qui pousse profondément quelqu'un à agir*(3). La volonté de « devenir grand », d'assumer des responsabilités adultes, d'imiter un être admiré constitue, par exemple, un puissant motif d'apprentissage. Le plaisir de résoudre un problème, de « faire », de « fabriquer », de « créer », de découvrir son monde intérieur, en est un autre.
Parmi les intérêts qui requièrent l'adolescent, il semble que la représentation et la narration ainsi que le goût pour des manipulations et explorations techniques à leur portée constituent de bons ressorts sur lesquels appuyer l'action éducative.

Au départ de ces motivations, l'enseignant doit créer des **situations d'enseignement** au travers desquelles vont se poser un certain nombre de questions et de problèmes. Les compétences transversales dont il a été question plus avant trouveront à s'y exercer mais on y mettra aussi en jeu un nombre **restreint de notions** et de connaissances relatives au monde plastique qui sont moins à définir, à additionner et à accumuler qu'à intégrer en les faisant travailler.

5. DES CONTENUS

***Résumé** : Les compétences s'exercent sur des matières et des contenus qui, s'ils ne sont pas (aisément) isolables peuvent néanmoins être travaillés de manière privilégiée. Le présent chapitre identifie un certain nombre de contenus notionnels constituant les principaux éléments structuraux, trois problèmes-clés suscités par leur mise en œuvre et, enfin, les repères culturels auxquels il conviendra de se référer. Des notes d'accompagnement au chapitre 11 permettront d'apporter d'utiles précisions sur le vocabulaire et les concepts pédagogiques.*

La pratique n'est pas ici comme dans la plupart des apprentissages scolaires, au service d'un savoir préétabli : n'est pas répétition, application, illustration, ni entraînement, elle est une construction réflexive et singulière des notions, des concepts, des procédures et des comportements spécifiques au champ artistique.

Claude Roux. (L'enseignement de l'art.)

5.1. DES CONNAISSANCES ET DES NOTIONS PLASTIQUES

L'activité permet de dégager un nombre **limité** de connaissances et de notions particulières constamment mises en œuvre dans le champ des arts plastiques (Espace, forme, couleur, matières et leurs interactions)
Se rappelant *« qu'il n'est de créativité que créante »* (J.-M. Collignon), il est souligné que le problème ne consiste pas à dresser des inventaires notionnels, même bien structurés (échantillonnage de gris colorés, recherches de textures dans le seul but de réaliser une surface visuellement agréable, par exemple) et/ou programmer des savoir-faire en les appliquant au sein d'exercices d'exécution convergents (réaliser une harmonie monochrome sur un schéma dicté, etc.). Toutes ces connaissances factices, artificielles, **sans rapport au vécu et au sens** ont souvent été inoculées comme « savoirs » sans se soucier de ce que ceux-ci mettaient ou non en question et surtout en quoi et à quoi ils **se reliaient**. Or, là est l'essentiel.
Il convient au contraire d'amener les élèves à comprendre ce qui est en cause, à faire découvrir, choisir et travailler un certain nombre de **relations** possibles à leur sujet.(4) On s'interrogera notamment sur la pertinence de celles-ci dans le contexte d'expression où elles prennent forme.

Les principaux contenus notionnels susceptibles d'être **travaillés** (5) ont trait à

- **à l'espace** : espace du support – mise en page – symétrie – tension par les bords – notion de plans (avant-plan, arrière-plan, gros plan, etc.), de découpe, de surface, d'étendue, de matérialité du support ; espace suggéré : perspectives diverses, étagement des plans, proportions naturelles ou dictées par l'importance données aux choses (Cf. : hiérarchisation des représentations égyptiennes) ; espace à trois dimensions ;
- **à la forme** : masse, volume, traits et contour, rapports de surface, rapport au fond, forme ouverte, fermée... ;

- **à la couleur** : repérage d'indices de couleur, familles (chaudes, froides, complémentaires, etc.) saturation, valeur, vie réciproque, intentions structurantes, harmonies diverses, tensions, etc. ;
- **aux matières et aux textures** : dialogue avec les supports, les liants, les outils, les techniques, etc.

5.2. DES COMPETENCES PLASTIQUES

Les questions posées par la structuration des contenus notionnels retenus et leurs rapports au sens exigent la mise en œuvre de compétences particulières. Celles-ci constituent les **compétences disciplinaires**. Nous ne retiendrons pour les « socles » que quelques éléments essentiels :

5.2.1. La ressemblance

Le divorce entre le désir naturel de l'adolescent d'atteindre à la ressemblance (avec le référent ou le modèle intérieur) et les inévitables écarts de représentation constitue une bonne occasion de faire prendre conscience de la valeur expressive de ces **écarts**.(6)

L'usage de systèmes de représentation différents, leur légitimation au plan fonctionnel par des impératifs de communication (pourquoi une vue en plan pour le maçon, une perspective ou une maquette pour le client, un éclaté pour un schéma de montage, etc.) ou sur le plan expressif par la rencontre avec des œuvres de référence posent un premier problème au plan de la ressemblance.

La prise de conscience de l'autonomie de l'œuvre d'art, la compréhension de la notion d'expression (voir note n°1 – Accompagnement et précisions) et, plus encore, l'évaluation formative menée au départ des réalisations personnelles de l'adolescent constitueront aussi d'autres occasions de réfléchir au bien fondé d'une approche des arts plastiques exclusivement respectueuse ou non de la sincérité visuelle.(7)

5.2.2. La cohérence et l'hétérogénéité plastiques

La combinaison des formes, des couleurs et des matières autant que les rencontres avec les supports, les techniques et les matériaux auxquels il est fait appel, imposent les **questions récurrentes des intentions qui alimentent et structurent la vie des formes ainsi que leurs rapports et de leurs interrelations d'esprit et de sens.**(8)

Pour être bref, ce chapitre constitue sans doute **un point capital du présent programme** dans la mesure où, visant à dépasser la disparité initiale des éléments figuratifs, plastiques et symboliques, il intègre **intention et réalisation, effectuation et critique, acte et pensée**.

5.2.3. L'image

La rencontre de l'image relève incontestablement du champ interdisciplinaire. Chaque approche étant **complémentaire** des autres, le professeur d'arts plastiques veillera à l'envisager sous l'angle spécifique de sa discipline. Ceci signifie que les rapports formels et ceux qui relient la vie des formes à l'expression l'occuperont de manière prioritaire.
Cette approche sera menée au travers des réalisations des élèves et de l'examen d'œuvres d'art et de documents de communication judicieusement choisis (B.D.[9], illustrés, livres pour enfants, affiches, annonces, etc.). Ils donneront à l'élève l'occasion de la parole et de l'échange.
Dans le cadre forcément restreint du premier degré, le professeur veillera à rencontrer de manière prioritaire

- les problèmes de mise en espace et de mise en page ;
- les problèmes de caractère et d'intégration réciproque au plan formel ;
- les problèmes d'expression par la couleur.

5.3. DES REPERES CULTURELS

Connaître un nombre relativement **peu élevé d'œuvres essentielles**(10), les décrire, pouvoir les rapprocher du contexte constitué par leur époque, leur lieu d'origine ou l'état des civilisations participe de la culture transversale. Cette approche doit préparer l'éducation à la communication visuelle et, notamment, à la lecture d'images.
Dans la mesure du possible, il importe, par ailleurs, de nourrir la pratique artistique par une réflexion permanente fondée sur le contact direct avec les œuvres (via les visites et les expositions, ce serait idéal) ou avec de bonnes reproductions.

Dans cette perspective, le professeur

- s'en tiendra à l'examen d'un petit nombre d'œuvres significatives en articulation avec les questions dégagées à partir du travail plastique. Le commentaire et les discussions seront brefs et viseront à dégager des caractères essentiels, immédiatement utiles à la compréhension des problèmes abordés ;

- privilégiera autant que faire se peut les références modernes et contemporaines afin d'actualiser au mieux la réflexion et de **la mettre en phase avec les données de notre époque**. Dans cet esprit, on se rappellera que les domaines classiques de la peinture, de la sculpture et de l'architecture peuvent pertinemment faire place à l'affiche, à l'annonce, au dessin d'humour ou d'humeur, à la B.D., au clip vidéo, environnements, installations, etc.

- évitera de présenter les œuvres selon un rapport formel apparent (extérieur au sens même du travail effectué par l'élève) ou de ne les relier que sous le seul plan thématique ;

- se méfiera au cours de cette rencontre d'inciter involontairement à une attitude imitative (voir chapitre 9.4., la remarque sur les travaux « à la manière de »). Pour éviter cela, il est recommandé de présenter les œuvres de références le plus tard possible au cours du déroulement des leçons pratiques.

6. DES ARTICULATIONS METHODOLOGIQUES

***Résumé** : La didactique des arts plastiques est très délicate car elle se construit dans le fluide constitué par l'ouverture des propositions incitatrices, par la nature différente des individus qui la vivent, dans le caractère et la pertinence aléatoires des réponses que chacun y apporte.*
Ce chapitre se préoccupe de définir un ensemble cohérent de propositions méthodologiques qui, dans le souci de développer et de fixer les socles de compétences devrait permettre la résolution d'une telle gageure.

> *L'œuvre ne résulte pas de la simple exécution d'une idée par la mise en œuvre de gestes techniques, elle procède d'aller et retour incessants entre un désir d'expression, un dessein plus ou moins clair, l'action plus ou moins maîtrisée de la main, l'intervention plus ou moins importante de l'invention, le contrôle plus ou moins soutenu de la raison, etc.*
>
> *Claude Roux. (L'enseignement de l'art.)*

L'accent mis sur la maîtrise des compétences ne devrait pas beaucoup troubler les professeurs d'arts plastiques tant cette démarche est **naturelle à la discipline**.
Le paradoxe est qu'elle risque de gêner davantage ceux qui avaient consciencieusement nourri leurs cours à l'aide de notions dûment répertoriées ou qui usaient en toute quiétude d'une pédagogie par objectifs. Sans aucun doute efficace pour l'acquisition planifiée de techniques et de gestes précis et prévisibles, cette approche s'avère peu pertinente là où le questionnement, l'émotion et l'expérimentation doivent prévaloir.
Il importe donc à la lueur des intentions du Décret-missions de repréciser la méthodologie et, à travers elle, de **remettre en cause un certain nombre de conforts et d'idées reçues**.
Les considérations qui vont suivre ont pour ambition d'indiquer des perspectives.

On ne manquera pas d'objecter que les méthodes **actives** supposent des conditions matérielles idéales, **un environnement pédagogique et humain de qualité** et des élèves plus soucieux d'apprendre et moins dissipés qu'à l'ordinaire. Il est de surcroît certain – ce qui ne peut que renforcer la résistance au changement – que l'articulation pédagogique centrée sur l'acquisition des compétences réclame **plus de travail, un grand dévouement, une conviction de l'importance de la création plastique et un savoir-faire artistique et pédagogique accru.**
Ce n'est pas pour rien que l'accent est mis aujourd'hui sur la formation en cours de carrière et qu'il s'impose plus que jamais de considérer le diplôme couronnant la formation initiale comme *une simple autorisation de commencer*.
Les considérations qui vont suivre ne sont pas ignorantes des réalités de terrain. Elles postulent qu'il faut avec bon sens et réalisme en tenir compte. Elles voudraient cependant indiquer la direction d'un progrès. Si la stratégie qu'elles proposent se nourrit consciemment d'un peu d'utopie (que serait un plasticien qui ne rêverait pas ?), elles ne veulent pas méconnaître les contingences. Mais elles estiment que c'est **à tenter de les déborder, à vouloir instaurer le mouvement dans ce qui aspire à se figer** que réside la seule chance de développement qualitatif d'une discipline par essence évolutive.

6.1. DE LA STRATEGIE

Un cinquième objectif « expérientiel » devrait, selon nous, être ajouté au Décret-missions : permettre à tout élève de VIVRE des situations relationnelles, civiques, sociales, émotionnelles, économiques, artistiques, sportives, valorisantes et socialisantes.

Dieudonné Leclercq et Brigitte Denis.
(Qu'as-tu fait de ton secondaire ?)

6.1.1. Créer des situations-problèmes

Ce n'est pas ce qu'il y a de plus aisé à faire mais toute situation d'enseignement peut constituer l'occasion d'un problème et d'une réflexion. Un concours organisé par un quotidien, un projet interdisciplinaire, un travail spontané, une question ou un souhait de l'élève, un hasard de travail, une rencontre artistique, une phrase incitatrice (Ex. : Guerre et Paix ; – Imaginez « *La vache qui pleure* » ou « *La femme qui rit* »), une exigence de diversification (Comment faire des variantes ? Comment procéder autrement ? Avec quels éléments ? Comment tirer parti d'une contrainte difficile, d'une situation inédite ? , etc.) peuvent, par exemple, en constituer les circonstances. Il s'indique donc à partir de propositions **ouvertes**, de placer l'élève en situation concrète d'agir.

Le savoir-faire pédagogique consiste *à identifier et analyser des problèmes, à faire surgir des questions* (Comment traduire la profondeur ? Comment au travers du thème proposé cheminer de manière personnelle ? Comment rendre un élément plus visible ? Comment redonner un peu d'unité au travail ? Comment perturber une expression convenue ? Comment valoriser un élément ou une image ?). L'émergence de telles questions qui ne doivent pas s'ériger en système constitue le second pas vers l'action. Il y succédera un temps de réflexion sur ce qui a été produit. Le surgissement de ces questions n'est pas sans conséquences : intérêt, motivation et attente chez les élèves ; inattendu, inconfort, risque et besoin de compétence profonde chez l'enseignant.

6.1.2. Entre contraintes et libertés : les vertus du jeu

La puissance motivante du jeu n'est pas à démontrer. Tant l'enfant que l'adulte y ont régulièrement recours. L'analogie du jeu avec la pratique artistique a souvent été soulignée. Entre autres choses, le joueur et l'artiste ont en commun de **s'inventer des règles afin de conquérir l'ultime liberté qui consiste à en triompher.**
Les consignes à respecter, les contraintes qu'on assume, les règles qu'on se donne, les intentions les plus intimes et les plus discrètes dont se parent volontiers les œuvres les plus accomplies sont des *stimulants* et non des obstacles pour l'imagination.
L'essentiel est que **les règles du jeu laissent toujours « assez de jeu »** à l'imaginaire, qu'elles ne soient pas fermées, castratrices, univoques, carcérales mais qu'elles constituent pour chaque individu un tremplin vers son propre dépassement. *« Quelle image de moi-même vais-je donner **malgré** ces règles ?*

*Mais on pourrait dire tout autant : **grâce** à ces règles…car, comme dans la problématique d'enseignement, **la tension est féconde** » (Claude Roux)*
Proposer, par exemple, de disposer un élément connu (signe, image, lettre, chiffre, emblème) en lui imposant de toujours le couper (par 1, 2, 3 ou 4 bords, par le même élément multiplié, etc.) tout en ayant le souci d'en garder malgré tout une lisibilité suffisante n'est pas sclérosant. Il pousse l'élève à s'interroger sur les variantes possibles (grandeur, superposition, inversion figure-fond, alignement, retournement, variation de couleur, etc.), à en expérimenter les effets, à apprécier l'intérêt des solutions et sa propre capacité à en inventer d'autres, à s'expliquer enfin sur sa démarche.
Se donner une consigne (dessiner un objet, un animal ou un personnage *à la latte ;* tout dessiner en appuyant la plume sur des *objets circulaires* ; tout dessiner à l'aide d'un *trait filé* – ou au contraire, *tremblé*, peu importe – ; ramener un document en demi-teintes à *une ou deux* valeurs de gris) n'est pas réducteur. Il faut pour cela **ne pas confondre la contrainte avec l'objectif**, et, évitant les stéréotypes, pousser à l'invention graphique en considérant la consigne comme un *obstacle dynamique* pour l'invention.

Il reste enfin le cas, plus exceptionnel mais qui se produit lorsque, les règles du jeu étant enfreintes, elles laissent apparaître la possibilité d'instauration individuelle d'un autre jeu fondé sur d'autres contraintes nées des trouvailles, des hasards, voire des fautes du travail de l'élève. Va-t-on arc-bouter son attitude sur la culée massive des règles initiales et conserver l'unité de la réflexion ? Ou alors va-t-on plus souplement embrayer et tenter de réorienter intelligemment le travail de réflexion et de découverte ? Il n'est pas, à ce sujet, de règle universellement recommandable. Aucune attitude ne doit cependant s'exclure. C'est tout le savoir-faire pédagogique qui est ici en cause et qui dépend des circonstances et des individualités du professeur et des élèves. Il est toutefois important que l'enseignant ait en tête que l'attitude la plus périlleuse est fréquemment la plus indiquée.

6.1.3. Les exigences de la créativité et de la production divergente

Faire des individus créatifs, libres de leur expression profonde, constitue un objectif constamment rappelé dans les programmes et la littérature pédagogique. Au plan des compétences transversales, il est d'autant plus indispensable que le monde économique lui-même, réclame des individus inventifs.

Les cours d'arts plastiques constituent un champ particulièrement riche à cet effet. On y confond cependant parfois à tort le concept de créativité avec des exercices banals d'exécution-fabrication et de bricolage.
La créativité est avant tout une démarche de l'esprit qui se caractérise **par une difficulté à affronter et par une exigence d'invention** (Pas dans l'absolu, mais pour le sujet lui-même ; on peut être inventif en réinventant le fil à couper le beurre... à la condition de ne pas connaître le fil à couper le beurre).
Après avoir amené l'incitation, une grande part du savoir-faire pédagogique consiste à **susciter le déplacement du point de vue**. Rechercher les **variantes** possibles de la première idée venue, **appeler à la transformation** et aux **transferts** techniques, à **expérimenter** des moyens non conventionnels, solliciter

l'imaginaire, profiter d'un détail accidentel intéressant pour faire rebondir la question, etc. en constituent quelques moyens.
Pour le premier degré du secondaire, il est à tout le moins recommandable d'accorder une part importante aux nombreuses opérations de transformation et d'association d'images ainsi qu'à l'expérimentation de techniques aussi variées que possible.

6.1.4. Isoler, reproduire, transformer, modifier

Le travail de l'image déjà créée par l'élève, de l'image médiatique (par découpage, collage, froissement, etc. ou à l'aide d'anamorphoses ou de photocopies par exemple – tant sur le plan plastique que par les glissements de sens qu'elles induisent) ou de leurs combinaisons est susceptible de mobiliser des opérations intéressantes. Elles trouvent leur application dans de nombreuses productions graphiques contemporaines et sont par ailleurs incluses dans la logique informatique (le copier-coller en étant l'opération la plus simple et la plus significative).
Le professeur fera travailler ces concepts (en évitant toutefois le leurre des solutions données…) dont la richesse requise à tous les niveaux de création, ne saurait être résumée par les opérations citées ci-après à titre indicatif

- **Isoler** : priver du contexte (effacer, masquer, cadrer, extraire...), privilégier par rapport au contexte (flécher, indiquer, différencier par la grandeur, la valeur, la couleur, le style...) ;
- **Reproduire** : copier, calquer, copier, agrandir, photocopier, anamorphoser, multiplier (doubler, tripler, échelonner, faire le symétrique, mettre en abîme...), synthétiser, pasticher, parodier ;
- **Transformer, modifier** : dissocier, fragmenter, diviser, altérer la surface (gratter, griffer, poncer, raturer, caviarder, dégrader, décolorer, éclaircir, forcer, cirer, patiner, etc.), déplacer (inverser, permuter, retourner, translater, cinétiser, etc.), modifier intérieurement (allonger, grossir, amincir, simplifier, caricaturer, plier, tordre, trouer, etc.), changer de technique, modifier le sens (pasticher, détourner...) ;
- **Associer** : modifier la situation réciproque, relier les éléments (aligner, juxtaposer, superposer, disposer en damier, en quinconce, couturer, accumuler, tisser, prendre même orientation, etc.), opposer, imbriquer, substituer, etc.

6.1.5. L'expérimentation

L'activité plastique qui s'exerce au sein du triangle oeil-esprit-main se concrétise au travers d'un dialogue avec la matière.
Supports, matériaux, outils, techniques diverses constituent ainsi autant d'occasions d'explorer des possibilités très riches et variées.
La rencontre de celles-ci se heurte cependant à des obstacles auxquels il importe de répondre :

- **les écoles ne sont pas toujours bien équipées**

  Il n'est pas besoin de disposer d'un matériel sophistiqué ou professionnel. On peut recourir à des techniques simples et, pour beaucoup, à des matériaux de récupération.
  Il reste cependant souhaitable de pouvoir user de quelques moyens plus riches (pastels gras, secs, gouges et pièces de lino, encres diverses, brosses, etc.) ou de pouvoir accéder à une photocopieuse, par exemple.
  Les chefs d'établissement et les Amicales seront sollicités car **on ne crée pas avec rien.**
  L'intérêt des travaux présentés aux murs de la classe, dans les couloirs, dans les salles communes (salle des profs, bibliothèques, salle informatique, etc.), lors de journées « portes ouvertes » et à l'occasion des fêtes scolaires, la participation à des projets interdisciplinaires constituent des arguments souvent efficaces pour décrocher une aide personnelle dont l'utilité est importante ;

- **le temps imparti à l'horaire ne permet pas de tout aborder**

  Il n'a jamais été prescrit d'aborder toutes les techniques possibles ni imposé que tous les élèves fassent ce que les autres font et encore moins tous en même temps.
  Une pratique relativement individualisée (voir plus loin) au départ de situations-problèmes variés peut dans le même temps mobiliser la classe à deux ou trois activités différentes. Dans d'autres cas, la division des tâches induite par certains travaux collectifs permet des collaborations où – comme dans le cas précédent – chacun bénéficie de l'expérience de l'autre. Si la classe est un réel lieu de vie, l'expérience de chacun permet une réflexion pour l'ensemble (voir verbalisation). Pour un condisciple, elle peut constituer une motivation à essayer à son tour.

- **l'expérimentation conduit à des échecs**

  Cela est vrai ; c'est même la loi du genre. Toutes les études ont précisément montré qu'une des caractéristiques de l'individu créatif est constituée par **son audace à entreprendre malgré le risque de l'échec**. En corollaire, il existe donc un ***« droit à l'erreur »*** qui n'est pas sans conséquence sur l'évaluation (voir plus loin) et qui impose deux attitudes tant à l'enseignant qu'à l'élève : il faut analyser les **raisons de l'échec** pour qu'il ne se renouvelle pas (tirer la leçon de celui-ci – Cf. : verbalisation) et se poser la question de savoir **comment créativement tirer parti de l'échec** (comment « récupérer » le travail, comment le détourner vers d'autres fins, comment construire une autre cohérence et finalement revaloriser l'erreur...)

Le constat de l'échec – en particulier lorsque le travail n'est pas trop avancé – peut encore mener l'élève et l'enseignant à envisager positivement de recommencer. Tout est évidemment question de souplesse et de circonstance.

- **l'expérimentation est difficile à conduire au sein de classes trop nombreuses, trop indisciplinées ou trop exiguës**

  Cela est bien exact. Cette remarque a d'ailleurs déjà fait l'objet d'une mise au point (voir chapitre 2.2. Approche psychologique, *in fine*). Il va de soi que les conditions matérielles et humaines où se déroule la leçon commandent
  une attitude pédagogique à géométrie variable que l'enseignant doit apprécier. Cette nécessaire souplesse méthodologique **ne saurait cependant servir d'alibi** à dédouaner l'usage constant d'une confortable pédagogie frontale, directive, convergente et statique

6.1.6. L'individualisation

Visant l'expression de la personne et prenant en compte les différences des niveaux, des intérêts et de rythme des apprentissages (voir 2.2.),l'enseignement des arts plastiques doit être aussi individualisé que possible. Il est par nature **le lieu favori d'un pédagogie différenciée.**
Le professeur veillera à déceler dans le travail de l'élève, dans les problèmes que celui-ci soulève et dans les accidents ou l'impertinence de ses propositions ce qui peut enclencher une multiplicité de réponses. Mieux encore, il sera attentif à provoquer de nouveaux questionnements.
Souhaitable dans l'absolu, il n'est pas rare que l'individualisation ne soit pas possible pour des raisons pratiques (nombre d'élèves, exiguïté des classes, manque de matériel à portée de main visées ci-avant. Le bon sens commande alors de procéder à des regroupements d'élèves de manière à aborder des problèmes semblables avec eux. La verbalisation et l'évaluation formative montreront les enseignements qu'on peut tirer de la confrontation positive des expériences.

6.1.7. Entre laisser-faire et directivité, la juste place de l'enseignement et de l'apprentissage démocratique

Les Sciences de l'Education ont démontré **l'improductivité des pédagogies de laisser-faire**. Donner un « sujet » et s'en tenir là, *« occuper »* les élèves, tirer argument du respect des personnalités pour rester absent du processus d'apprentissage *« pour respecter leur personnalité »,* renoncer à toute information, consigne ou synthèse n'a jamais donné que des résultats médiocres, reflets du hasard des dispositions naturelles et des aléas plus ou moins heureux du travail. En gommant la part active de l'enseignant, laisser faire ne permet pas à l'élève de procéder à son propre questionnement et d'articuler sa réflexion sur la part informative dispensée par le professeur. C'est enfin grand facteur de découragement, de désintérêt et d'indiscipline.

Contre le désordre, les méthodes directives (leçons dictées, « applications » habilement prévues et dirigées par l'accumulation de contraintes fermées), et l'enseignement de « recettes » techniques et autres offrent évidemment la solution idéale. Tentantes parce que confortables, sécurisantes, productives même en termes d'apparence qualitative des résultats, elles se montrent plus soucieuses d'instruire méthodiquement, de transmettre des connaissances que d'amener à apprendre. Ces méthodes sont en définitive davantage le reflet de la construction professorale que des progrès de l'élève. Débouchant sans surprise sur des résultats identiques, correctement exécutés mais convenus, convergents par la forme et le sens, elles ignorent **la part émancipatrice** de l'éducation et ne visent guère la mobilisation des compétences qui sont au centre du Décret sur les missions de l'enseignement.

Une orientation plus démocratique des méthodes prend davantage en compte **l'accomplissement de la personne**. Plus proche de l'idée de compagnonnage, elle introduit les notions de dialogue et d'échange dans toutes les phases de la leçon (définition des objectifs, incitation, analyse des situations-problèmes, construction des hypothèses, mises au point techniques, synthétisation de la pensée et évaluation formative).
En considérant l'enfant comme **acteur de son processus d'apprentissage**, elle vise **moins le résultat que la démarche**, moins la performance que le respect des consciences, moins la discipline imposée que l'ordre consenti au bénéfice général. Elle ne cherche pas à modeler l'individu mais à assurer son avènement. Par nature, l'éducation plastique qui appelle la fraternité devant la matière ne devrait avoir aucune peine à se structurer sur pareil modèle.

6.1.8. La verbalisation

Beaucoup d'occasions (analyse d'une situation, formulation des hypothèses, choix des intentions, questionnement induit par le travail et autocritique) se présentent permettant d'assurer la compréhension, la réflexion et la synthétisation au travers de l'expression verbale. Outre la prise de recul, cela permet d'enrichir le vocabulaire spécifique aux arts plastiques, de viser le terme exact, d'élargir le propos, de conceptualiser les opérations et de vérifier enfin la cohérence du discours et des productions. *« La classe dans son entier poursuit cette démarche. La diversité des productions et la diversité des points de vues des élèves sur les productions constituent une condition nécessaire de la méthode de cet enseignement car l'échange verbal sur ce qui a été fait en réponse à une même situation de travail, permet de confronter les points de vue, de percevoir des analogies, des différences, des contradictions, des recoupements. La classe ainsi fonctionne comme un système de différences dont les interférences favorisent les émergences éclairantes dans l'élaboration du savoir »* (Pélissier)
Menée collectivement, la verbalisation doit avant tout être **le fait de l'élève**. Elle impose aussi l'apprentissage démocratique de la communication verbale (demander la parole, ne pas la monopoliser, écouter l'autre, ne pas l'interrompre, formuler des réserves avec courtoisie, etc.)

6.1.9. La discipline

Jeu, créativité, expérimentation, individualisation, poursuite du modèle démocratique, verbalisation, constituent un ensemble pédagogique idéal. Le climat relationnel qui sous-tend celui-ci doit pourtant composer avec l'éducation des élèves *dans l'état où elle est*. Ce n'est pas toujours facile et souvent plus idyllique sur papier qu'à vivre.
Est-ce une raison toutefois pour ne pas tenter – au fil du rasoir parfois – d'instituer le dialogue, le climat d'accompagnement, le respect de l'autre, la collaboration confiante qui, à la condition de se doubler d'activités motivantes s'avèrent finalement les meilleurs adjuvants de l'ordre dans les classes ?
Tout sera affaire de **bon sens**, de **mesure**, d'expérience professionnelle, **d'empathie** envers les élèves mais aussi, car tout se touche, de **qualité scientifique** (artistique et créative dans le cas présent) de l'enseignant.
Celui-ci se souviendra comme il fut parfois dit que *« l'autorité sans la Compétence est aussi la compétence sans l'Autorité »*.
L'ordre et la discipline qui n'excluent pas le bruit du travail - le bourdonnement de la ruche - se bâtissent moins sur un système d'impositions que sur une **autorité naturelle fondée sur une bonne relation interpersonnelle et sur la maîtrise de ce qu'on enseigne**.

6.2. DE L'ACQUISITION DE REPERES CULTURELS

Travailler le champ des arts plastiques implique une mise en relation de la pratique avec des œuvres et des démarches anciennes et contemporaines.
Cette *articulation* est de nature à justifier l'intérêt ou la légitimité d'entreprises variées et à renforcer la réflexion générale sur les moyens mis en œuvre. Elle permet d'autre part de donner à l'élève quelques références artistiques et de les intégrer dans sa formation générale.

Au plan méthodologique, le professeur se souviendra

- qu'il n'est **en aucune manière souhaitable** de transformer un cours d'arts plastiques en leçon d'histoire de l'art ou d'esthétique. L'apport des références artistiques se fera donc sous forme d'interventions brèves ;

- que l'inscription rapide des œuvres présentées dans le **contexte** historique et social (en tenant compte des acquis très élémentaires des élèves à ce sujet) répond à la vocation transversale du cours ;

- qu'il est souhaitable d'en garder une trace écrite. Quelques notes simples peuvent être distribuées. Une synthèse de quelques lignes est la bienvenue ;

- que, pour être utile, une documentation doit pouvoir être sollicitée immédiatement en fonction des besoins, par exemple au cours du travail de l'élève. Il est donc vivement conseillé **de disposer dans la classe de diapositives et de reproductions d'œuvres** soigneusement classées, de toute époque et de tout continent afin de pouvoir articuler à chaque instant la pratique et la réflexion.

- que pour ne pas induire un académisme, il convient **d'éviter de donner à la référence le statut d'œuvre à imiter** (l'esprit de *révérence* dont parle Jean Dubuffet). En règle générale, il semble donc préférable de retarder le plus possible cette phase pourtant importante de la leçon et, en tout cas, de ne pas suggérer que le document présenté constitue un modèle à reproduire. Une solution alternative pourrait consister à, d'abord en montrer plusieurs afin d'éviter de se focaliser sur un seul exemple.

6.3. L'INTERDISCIPLINARITE

Outre qu'il peut contribuer à renforcer la motivation et l'harmonie en milieu scolaire, le travail interdisciplinaire peut constituer une excellente occasion de travailler le volet des compétences relatives à la socialisation. Les cours d'arts plastiques y trouvent - par des travaux collectifs notamment - volontiers leur place. Ceci ne veut pas dire, si l'on n'y prend garde qu'ils y trouvent toujours leur compte.

En s'articulant sur un projet commun, chaque discipline doit avoir le souci de respecter ce qui fonde la raison d'être des autres. Pas plus qu'il ne se conçoit de *bien* présenter des éléments historiques ou scientifiques *faux*, il ne doit être accepté de voir mener des travaux interdisciplinaires qui n'impliqueraient que des problèmes d'exécution et/ou qui seraient menés dans l'indifférence des présentations aléatoires, voire dans l'absence totale de soucis esthétiques. Le professeur d'arts plastiques devra donc, tant de lui-même que de ses collègues, **exiger le respect des valeurs** qui fondent une part importante de son cours.

7. DE L'EVALUATION

***Résumé** : L'évaluation doit être un temps fort de la leçon. Loin, sous forme d'une note chiffrée, de n'en constituer qu'un appendice obligé, elle doit relier les consignes, les objectifs, les intentions et la réalisation concrète. En se voulant formative, elle re-situe les enjeux, constate la pertinence des réponses apportées, rend la conscience des moyens employés plus claire et tire les enseignements utiles pour progresser par après.*

> *Il n'est pas exagéré de dire que l'évaluation reste toujours une opération peu maîtrisée dans ses implicites, utilisée souvent dans une fonction exclusivement terminale, bref, délicate et peu transparente. La situation est générale, mais particulièrement cruciale en arts plastiques pour ce qui est de la notation des productions plastiques scolaires.*
>
> *Bernard-André Gaillot. (Arts plastiques – Eléments d'une didactique critique.*

L'évaluation n'est pas un acte extérieur à la leçon. Elle doit s'y intégrer.
Elle ne consiste donc pas en une simple note couronnant plus ou moins objectivement une fin de parcours constituant le salaire (les points !) de l'élève en échange de sa soumission aux consignes, du soin et du temps qu'il a consacrés au travail.

7.1. L'évaluation doit être formative

Pour avoir sens, l'évaluation doit être **davantage formative que sommative**. Elle est le lieu d'une prise de conscience de ce qui a été bien ou mal résolu en regard de ce qui a été mis en jeu. Elle se soucie d'indiquer des pistes d'amélioration, de rebondissement et de susciter de nouveaux questionnements. Ses critères prendront en compte des notions telles que le progrès, l'effort, la compréhension relative, la qualité de la démarche, l'intérêt des questions posées et verbalisées, l'attitude au travail, la persévérance malgré les échecs, l'esprit de collaboration dans un travail collectif, le respect des délais, la gestion du temps de travail, etc. L'élève devant normalement n'en pas sortir dévalorisé, il est vivement conseillé que l'évaluation soit bienveillante et incitatrice. Cela ne doit toutefois pas empêcher des constats malheureux à la condition qu'ils soient assortis de suggestions pour une amélioration.
Dans une logique soucieuse d'individualiser au mieux le travail de la classe, l'évaluation n'est pas systématiquement centrée sur les mêmes objectifs poursuivis par les mêmes élèves et au même moment. On veillera néanmoins à ce que les élèves n'aient pas l'impression – vraie ou fausse – qu'ils font l'objet de traitements et d'exigences différents.

7.2. Technique de l'évaluation formative

Le moment le plus important de l'évaluation est souvent lié à la verbalisation.
La classe entière étant réunie - ou des groupes ayant abordé des difficultés semblables - on peut brièvement ramener à la conscience les « règles du jeu » et les objectifs poursuivis ainsi que rappeler les questions soulevées en cours de travail qui sont souvent les plus importantes.
En faisant surtout **parler les élèves**, mais sans vouloir faire oralement l'évaluation de tous les travaux, on peut alors mesurer objectivement la richesse des travaux. On pourra établir les relations avec les commentaires des œuvres qui ont accompagné la leçon et qui ont contribué à lui donner du sens. De même, il sera possible d'en présenter d'autres où des questions identiques ont été abordées. On veillera enfin à dégager de l'expérience individuelle ce qui est susceptible de conduire à la réflexion générale.

C'est ici que l'incitation, les consignes, les démarches, la réflexion et la concrétisation du projet dégagent la logique de leurs articulations.

Certaines techniques paraissent pouvoir être particulièrement recommandées :

- Demander aux élèves de parler de leur travail, d'exprimer leurs (in)satisfactions, de décrire leurs démarches, d'évaluer leur performance ;
- Procéder à une auto-évaluation plus systématique. Cela implique le rappel des consignes, l'identification de critères et la pondération de ceux-ci (Exemple à titre indicatif : respect des consignes : /4 ; attitude face au travail : /4 ; recherche - invention - création : /8 ; rigueur et soin : /4 – Total : /20)
  Dans ce cas, l'élève procède lui-même sur une étiquette collée au dos de son travail à sa propre évaluation.

- Deux ou trois élèves sont invités à classer les travaux par ordre global d'intérêt ou en fonction de critères précis. Une courte discussion permet de présenter, d'affiner, de discuter, de justifier, de rectifier les avis exprimés et d'amener à la conscience des arguments mal ou peu pris en compte.

Menée avec le souci de valoriser ce qui peut l'être (en ce compris l'attitude face au travail), une telle analyse critique permet de dégager d'utiles leçons pour le futur, de renvoyer à des questions nouvelles et - parce qu'elle paraîtra alors pleinement justifiée - de conférer légitimité à la note finale.

7.3. La notation

Dans l'esprit visé ci-dessus, la notation est davantage qu'une banale opération administrative.
Encore faut-il que l'élève perçoive qu'elle correspond à l'appréciation la plus objective possible du travail réalisé (pourtant toujours un peu sujette à l'erreur comme toute matière humaine…) et pas à un jugement de valeur à l'égard de sa personne.

La verbalisation lui aura permis de comprendre que divers critères dont il convient de fixer le poids retiennent l'attention de l'évaluateur.
Cette pondération qui implique qu'on en explicite les facettes aux yeux des élèves aurait intérêt à être partagée entre les enseignants. Chacun évalue selon un inventaire de critères relativement proche (respect des consignes, originalité, exécution, etc.) mais il ne s'ensuit pas que ces différents juges leur confèrent la même importance. D'où des écarts d'évaluation parfois considérables. C'est le cas, par exemple, lorsque certains accordent au soin apporté à l'exécution une importance démesurée.
A la manière de ce qui a été suggéré plus haut pour l'auto-évaluation, on se référera à une grille pondérale tendant à éviter toute note impressionniste ou arbitraire.

7.4. Rester ouvert

Il reste qu'une difficulté majeure apparaît lorsque l'enseignant est confronté à un travail pourtant objectivement intéressant mais qui contrevient consciemment ou inconsciemment à des consignes. Va-t-on comme on le voit souvent sanctionner l'enseigné au prétexte qu'il répond mal aux critères préalablement définis par l'enseignant ?
La question est délicate. Il faut à la fois se dire qu'on manquerait à tout sens pédagogique comme à **l'essence créatrice et transgressive de la discipline** en agissant de cette manière mais aussi ne pas perdre de vue qu'en ne s'expliquant pas et en n'expliquant pas, on prend le risque de l'arbitraire. Pire, parce que c'est la chose la plus insupportable, on peut donner l'impression de l'injustice...
Si un tel travail est porteur de germe, si à l'analyse, il peut s'avérer profitable à l'élève et à la réflexion collective, il convient de **s'en saisir**. Dans la mesure où il dérange et où il interroge, le professeur veillera à y trouver matière à élargissement, à réflexion et donc... à encouragement intelligent. En art plus qu'ailleurs, la messe n'est jamais dite.

8. DES MOYENS

***Résumé** : Pas plus qu'on ne conçoit pratiquer la chimie sans disposer d'un laboratoire, on ne peut enseigner sérieusement les arts plastiques hors d'un local approprié et organisé en conséquence. Et sans disposer d'un minimum d'outils, de matériel et de documentation. Cette prise de conscience des problèmes spécifiques à la discipline concerne tout autant les pouvoirs organisateurs, les chefs d'établissement que le professeur d'arts plastiques lui-même.*

La plus commune des inconséquences est de ne pas vouloir les moyens de ce que l'on veut.

Duc de Lévis (Pensées détachées, 5).

8.1. LA CLASSE

Pour rencontrer les objectifs décrits et la méthodologie préconisée ci-avant, il est essentiel de réunir des conditions matérielles satisfaisantes.
Cette réunion nécessite une prise de conscience par les chefs d'établissement. Les cours d'arts plastiques réclament à cet effet **des salles suffisamment vastes, spécialisées, pourvues d'armoires et d'un point d'eau au moins**. Des rideaux doivent permettre une occultation suffisante de la salle de cours pour les indispensables projections lumineuses. L'enseignant doit **en permanence** et en réponse à des problèmes **qu'il ne peut toujours prévoir** pouvoir y disposer des outils, des instruments et de la documentation indispensables.
D'un autre côté, le professeur doit produire **des efforts permanents de gestion correcte du matériel** (mise en ordre, entretien des outils, souci d'économie, etc.). Il récupérera un maximum de supports, de documents et de petit matériel généralement quelconque. De même, il réunira et classera une **documentation iconographique** indispensable au travail quotidien sur l'image ou devant permettre l'information et la réflexion sur les repères culturels.

Outre ces nécessités générales dont le détail se déduira des considérations méthodologiques, il est expressément indiqué (parce que cela n'a pas toujours été bien compris) qu'on ne conçoit plus aujourd'hui qu'un travail sur l'image puisse idéalement se mener sans avoir accès comme au sein de tout autre cours aux ressources d'une photocopieuse (indispensable pour de nombreux exercices de créativité où il s'agit de proposer et d'expérimenter des variantes). Il en va de même pour les **projections lumineuses** ou la vidéo.
L'accès à l'ordinateur, à l'imprimante et à *Internet* devrait aussi lui être possible.

8.2. L'ORGANISATION

Une organisation spatiale en classe-atelier avec des « coins » organisés pour l'exercice préférentiel de certaines techniques apparaît comme idéale au regard des objectifs et méthodes exposés ci-avant.

Faute, pour diverses raisons (local partagé avec d'autres cours, classe exiguë, etc.) de pouvoir organiser sa classe de cette manière, le professeur veillera

- à ce qu'à **portée de main**, les armoires recèlent le matériel et les outils nécessaires à la diversification et à l'individualisation des activités.
  Plus particulièrement, il s'attachera à **récupérer** tous les supports (papiers les plus variés, cartons, tissus, déchets de multiplex et d'isolants, etc.), les outils graphiques (crayons divers, calames fabriqués à l'aide de tiges de bambou, brosses, chiffons, éponges, etc.), les encres (brou de noix, teintures, fonds d'acrylique, d'encrier, etc.), les colles, pigments et le matériel généralement quelconque (bougie, cirage, fusain, punaises, brosses, gouges, papier verré, eau de Javel, thinner, chiffons, tipp-ex, etc.) dont on peut prévoir qu'il y sera fait appel à l'une ou l'autre occasion.
  Le professeur sera attentif aux problèmes qui peuvent être générés par les produits utilisés (allergies, colles, etc.).
  Il veillera par ailleurs à gérer en bon père de famille et avec un rigoureux souci d'économie les moyens qui seront mis à sa disposition par l'établissement ;

- à disposer d'une **documentation iconographique** rangée thématiquement et pouvant à tout instant suppléer les carences de la mémoire et prêter à observation (la farde des chats, des chiens, des ruminants, des oiseaux, des autres animaux, des machines, des autos, des vélos, des bateaux, des costumes, des paysages, etc.)
  Cette organisation professionnelle du travail (les graphistes et les auteurs de B.D. ne procèdent pas autrement) ne s'avère guère mangeuse de temps pour qui y travaille de manière quotidienne et organise sereinement cette forme de préparation à long terme ;

- à disposer de la même manière de **documents relatifs à l'histoire de l'art** et aux œuvres de référence dont l'examen peut à tout instant s'avérer utile à préciser une notion, à confirmer l'intérêt d'une entreprise ou à constituer le fond culturel.

Sur un tout autre plan, le professeur veillera à **valoriser les travaux des élèves** en épinglant aux murs de la classe des travaux significatifs de manière constamment renouvelée ou en montrant l'ensemble de ceux qu'une classe entière a produits.

8.3. L'USAGE DES TECHNIQUES

Sans verser dans le travers classique qui consiste en la matière à confondre les fins et les moyens, il est régulièrement conseillé de **diversifier les techniques** à la découverte desquelles les adolescents prêtent volontiers intérêt.

Leur champ est illimité. Certaines semblent aisément à la portée des élèves du 1er degré. C'est notamment le cas pour

- celles qui font appel aux réactions des supports, des corps gras et des encres aqueuses, etc. (travail à l'encre sur feuille humide, sgraffite, rétraction de l'encre sur bougie et pastel gras, décoloration à l'aide d'un solvant ou d'eau de Javel, réserve à la cire, etc.). Ces techniques font donc une large part à l'expérimentation et à la découverte ;

- toutes les techniques de découpage, de collage, de déchirage (qui nécessitent la réunion préparatoire de revues illustrées), de frottage, de « cadavres exquis » et d'assemblage de volumes de tout genre. On remarquera qu'outre leur actualité (elles ont été inventées au XXème siècle même si, dans l'esprit – Cf. Arcimboldo, par exemple – elles ne sont pas neuves) ces techniques posent nécessairement les questions de mise en cohérence dans un espace unique d'éléments souvent très disparates ;

- des techniques simples d'impression (monotypes, linogravure...)

Dans certaines classes d'aujourd'hui, on voit apparaître l'usage d'ordinateurs et de logiciels simples et adaptés. A la condition là aussi – mais plus que jamais étant donné la fascination qu'exerce la puissance de l'outil – de viser la réflexion et le travail de l'imagination (et non la simple conquête technique sur base de modèles à imiter par exemple), on ne voit pas pourquoi a priori on en proscrirait l'usage.

Il faut enfin insister sur un point. Quel que soit l'intérêt marqué par l'élève pour les techniques, **celles-ci ne justifient jamais plus la leçon que ne le font les apprentissages notionnels**. Il faut donc une nouvelle fois insister sur le fait qu'à peine de se révéler artificiels et sans attache, de tels enseignements qui contribuent à éveiller à la création, ont toujours intérêt à être chevillés sur **un vrai projet d'expression**.

9. DES DERIVES

Résumé *: Certaines dérives sont malheureusement fréquentes et contraignent l'inspection à de régulières mises au point. Le présent chapitre vise dénoncer certaines incompréhensions.*

De quoi lui servira la lecture quand on l'en aura rebuté pour jamais

Jean-Jacques Rousseau (Emile Livre V)

To be or not to be, that is the question.

Shakespeare (Hamlet).

Il convient de se méfier d'un certain nombre de procédures pédagogiques qui peuvent pourtant parfois se légitimer dans certaines disciplines.
Ces orientations s'inscrivent mal dans des perspectives soucieuses de cultiver les aptitudes et les compétences propres à l'activité plastique. Elles n'intègrent généralement pas correctement l'essence *libératrice, réflexive et même transgressive* que celle-ci appelle.

C'est en particulier le cas pour :

9.1. LES « DONNEURS DE SUJETS »

En se contentant de proposer successivement des thèmes de travail – souvent annuellement reconduit *ne varietur* – **l'enseignant ne nourrit guère plus la réflexion des élèves qu'il ne se propose de renouveler la sienne**. Il laisse *exécuter* les choses en ne délivrant que quelques conseils techniques. Il ne vise que le soin de cette exécution en se satisfaisant le plus souvent d'une idée première qu'elle se borne à matérialiser plus ou moins adroitement.
Ce type d'enseignement qui n'est agit ni par la réflexion ni par l'inquiétude ne les provoque pas davantage. Il n'a rien à voir avec un cours d'éducation plastique accompagnant les démarches mentales d'un adolescent que nous avons mission d'éveiller à la conscience du monde plastique.

9.2. L'ENSEIGNEMENT NOTIONNEL

Présenter des notions une à une dans un ordre progressif et logique (la rose des couleurs, les couleurs primaires, secondaires, complémentaires, les chaudes, les froides, les échelles de valeurs, les dégradés, le point, la ligne, le plan, les contrastes, les harmonies monochromes puis polychromes, etc.) constitue une autre dérive d'autant plus communément répandue

- que ces notions sont nécessairement rencontrées au cours du travail plastique, l'essentiel ne résidant toutefois pas dans leur inventaire mais dans leur mise en jeu et dans leur mise en question ;

- qu'un tel enseignement répond aux préceptes les plus communément acceptés de la pédagogie générale (du simple au compliqué, du facile au difficile, etc.) ;

- qu'en mettant en avant des contenus d'ordre cognitif, une telle pédagogie parait donner matière « *sérieuse* » à l'enseignement des arts plastiques et permettre – même si cela n'a pas grand chose à voir avec la promotion des attitudes et compétences – la définition d'objectifs précis à la leçon vivement recommandée à tout enseignant en cours de formation ;

- qu'ils n'offrent guère de surprise. En occupant l'élève à une exécution d'esprit convergent, un enseignement notionnel parait aussi sérieux extérieurement qu'il est confortable et peu émancipateur de l'intérieur.

- que la présentation même des « socles de compétences » paraît conférer crédit à une telle méthodologie.

S'il doit nécessairement rencontrer ces notions, le professeur leur réservera la place qui leur revient. A l'image de l'enfant qui n'apprend pas sa langue en étudiant le dictionnaire mais par une **méthode naturelle** (balbutier, exprimer ce qu'il ressent et ce qu'il veut plus ou moins maladroitement mais de mieux en mieux, aidé en cela par l'adulte), les progrès en matière d'expression plastique sont d'abord fonction des situations d'enseignement et des problèmes qui sont proposés à l'élève. A distraire cette motivation expressive de l'enseignement circonstanciel et accessoire des structures plastiques, **on prive aussi l'apprentissage de son sens.**

9.3. LES METHODES PROGRAMMEES

Les héritiers des théories behavioristes sur le comportement ont - souvent encouragés en cela par des instructions officielles et un didactisme étroit - associé l'enseignement notionnel à une structure *programmée* du travail. Accompagnée d'un schéma bien construit où tout semble aussi prévisible que prévu (moments forts de la leçon, questions savamment orientées et réponses nécessaires, documents inducteurs, etc.), la formule « être capable de » est souvent un leitmotiv qu'on retrouve à propos et hors de propos en tête des objectifs poursuivis dans les préparations de leçons. Il importe de mesurer le bien fondé mais aussi les fréquentes inappropriations de cette **prévisibilité supposée** au domaine de l'éducation plastique.

L'apprentissage de gestes techniques précis (ceux, par exemple qui mettent en cause la sécurité ou qui sont nécessités par l'usage d'un matériel complexe) peut avantageusement s'assortir d'une conduite réglée où l'essentiel consiste à répondre de manière attendue et efficace à des stimulations progressives (un check-list, par exemple). On y peut donc prévoir que l'élève y sera « *capable de* ».
Il peut en être de même pour l'acquisition de notions. « *Etre capable de reconnaître les couleurs chaudes* » peut constituer un objectif mais il faut admettre qu'il est mineur et qu'il ne correspond pas beaucoup à l'exercice d'une *compétence transversale*.

S'adressant à l'esprit de créativité, à l'expérimentation et à l'émergence du moi profond constituant la personnalité qui sont autrement essentiels pour l'éducation

plastique, une pédagogie par objectifs telle qu'elle est pratiquée apparaît souvent inadéquate. La leçon « dictée » (« *l'exercice* ») avec sa garantie de résultat (travaux attendus et corrects en apparence, d'esprit convergent, sans grande invention ni découverte) et son confort au plan de l'ordre au sein de la classe et de l'évaluation s'apparente ainsi au conditionnement.
Plus qu'à la formule « *être capable de* » qui, en soi, témoigne d'une volonté de tracer un chemin, on s'interrogera sur **la pertinence de ce qu'elle annonce et sur l'inacceptable réductionnisme que souvent elle cautionne**. Si l'on prévoit de faire preuve de créativité, il en faut adopter les méthodes ouvertes, s'ouvrir aux productions divergentes, être prêt à en accepter et en exploiter les aléas. *« Ce qui va ou doit être appris ne saurait être préalablement précisé car ce n'est pas,* écrit Gilbert Pélissier, *l'homogénéité des réponses qui est visée mais leur diversité* ».
L'enseignant doit aussi en tenir compte lors de l'évaluation. Tant pour l'élève que pour lui-même. Une telle attitude pédagogique qui prend en compte l'imprévisible est, on le voit, très opposée à l'enchaînement prévisionnel des consignes et des réponses nécessaires.

Plus lointainement, elle qualifie **la digression**, ce moment béni, privilégié et le plus vivifiant de la leçon où le maître se libère pour un moment de sa préparation en même temps qu'il libère son enthousiasme, le feu qui l'habite et sa propre créativité au bénéfice de l'instant intense et vécu.
On ne saurait trop insister sur l'intérêt d'**oser** ce moment mais on doit aussi **se prémunir de ses excès**. Tentante propension à s'écouter, récurrence des intérêts de l'enseignant, dévoiement inconsidéré du cap, « mise en orbite » de l'enseignant par les élèves pour « gagner du temps », perte de cohérence globale de la leçon, approximation de l'information, gestion du temps bousculée peuvent ainsi constituer des revers pernicieux qu'une saine auto-critique après leçon a toujours pour objet de remettre en question.

9.4. A LA MANIERE DE

Le recours à des références artistiques même (surtout ?) modernes et contemporaines peut induire une attitude imitative. C'est une forme plus insidieuse de conditionnement et d'académisme dont il faut craindre le caractère modélisant.
S'il s'agit de faire approcher ce qu'est profondément l'acte d'expression ou l'existence d'un style, **si** l'on se propose de dégager une réflexion sur l'intérêt des écarts, **si** on se préoccupe de laisser assez de « mou » pour des opérations de transfert et d'interrogation sur les modifications du sens (Exemple : non pas imiter une fresque égyptienne mais travailler l'espace à la manière des Egyptiens par des collages d'éléments découpés dans des revues), **si** on a soin de ne pas conduire simultanément toute la classe à l'imitation d'un seul artiste, un tel exercice **peut** prendre un sens intéressant.
En pareil cas qu'il est conseillé de ne pas multiplier à l'excès, le professeur veillera en tout cas à ce que l'objectif ne se confonde pas avec la consigne.

9.5. LE DESSIN D'ESPRIT SCOLAIRE

Alors qu'il y a mille raisons de récuser le terme, certains enseignants se disent encore « *professeurs de dessin* », terme souvent employé par commodité ou par habitude au sein de l'administration des écoles. Ce ne serait pas si grave si les enseignants ne restaient fidèles aux objectifs surannés d'un petit réalisme ne dépassant pas les simples difficultés graduées de la représentation. (Cf. : 2.1.1.)
Ceci n'est plus de mise avec un enseignement actualisé des arts plastiques. Toutes les pages ci-avant devraient inviter ceux-là à une salutaire réflexion.

9.6. LE LEURRE DES TRAVAUX DE BRAVOURE

Il faut souvent se prémunir contre les excès de la pensée. En soulignant l'intérêt de la valorisation des travaux par leur exposition dans les lieux les plus appropriés de l'école (voir 6.1.5.), on peut perdre de vue que cette fonction représentative n'est pas le but du travail.
Le risque est grand de travailler pour l'œil et non pour l'apprentissage. Ainsi dix projets non réalisés, non démonstratifs mais créatifs valent certainement mieux qu'un seul travail habilement ficelé mais dans lequel il ne se passe rien. C'est là délicate affaire de lucidité, de sensibilité et de bon sens.

10. DES ACQUIS.

***Résumé** : Par delà la compréhension et la mise en œuvre constituant le travail plastique, un certain nombre d'acquis se dégagent qui doivent constituer un tremplin sûr pour ceux qui opteront pour une option « arts » ou un viatique nécessaire à une rencontre ultérieure avec le monde des arts plastiques.*

Je voudrais qu'on ne lui demande pas seulement compte des mots de sa leçon, mais du sens et de la substance, et qu'il juge du profit qu'il aura fait, non par le témoignage de sa mémoire mais de sa vie.

Michel de Montaigne (Les Essais).

A l'issue du premier degré de l'enseignement secondaire

- L'élève a travaillé le monde des formes et des couleurs avec des techniques, instruments, des matériaux différents et sur des supports variés.

- Il les a expérimentés de manière créative en se posant des questions sur sa propre pratique et sur celle de ses condisciples. Les notions de base relatives au traitement de l'espace (plans, cadrage, expressions différentes de la profondeur, etc.), aux différents rapports intéressant la forme (rapports de masses, de surfaces, figure-fond, caractère, correspondances, etc.), la couleur (teinte, saturation, valeurs, température, théorie générale de la couleur, différence entre peindre et colorier, etc.) et les matières ont fait l'objet d'une approche permettant leur compréhension. **Surtout, l'élève a vécu des moments créatifs** qui lui ont fait mesurer ce que les artistes plasticiens mettent en jeu.

- Il a acquis des compétences dans l'observation du réel, des images et des œuvres. Il sait décrire ce qu'il regarde et dire comment les éléments d'une production sont organisés. Il sait énoncer ses intentions et formuler en termes simples les raisons de ses choix et de ses avis. Il a appris à regarder et surtout à **voir**.

- Par l'imprégnation réalisée au cours des discussions et petits commentaires orchestrés par le professeur autour de bonnes reproductions ou d'œuvres originales, il a acquis des références artistiques. Celles-ci concernent non seulement les domaines classiques de la peinture, de la sculpture et de l'architecture mais aussi l'art contemporain et les arts de communication (B.D., affiches, etc.).
  Il connaît quelques œuvres importantes et quelques artistes essentiels. Il a compris que chacun d'entre eux était le témoin d'un contexte historique et social.

- Il a enrichi sa langue : il associe les mots précis à sa pratique ; il en comprend le sens et sait les employer dans l'acception spécifique au langage des arts plastiques. Il connaît une part significative du vocabulaire relatif à l'espace (point de vue, notion de plans, de symétrie, de découpe, de perspective, d'étagement, de frontalité), à la couleur (teinte, saturation, valeur, ton local, couleurs primaires, secondaires, complémentaires, chaudes, froides, neutres, etc.), à la forme (géométriques, non géométriques, abstraites, figuratives, lourdes, légères, découpées, compactes, etc.) et aux textures (touche, fluidité, épaisseur, transparence, grain, etc.)

Il peut nommer les nuances essentielles de la couleur (vermillon, carmin, outremer, turquoise, émeraude, terre de Sienne, etc.) et en reconnaître la présence dominante dans une teinte composée.

- Il comprend ce que veulent dire des termes tels que représentation, rapports de formes, relation de sens, cohérence, contraste, intégration, hétérogénéité, surface, volume, plan, direction, effets, matières, etc.

11. ACCOMPAGNEMENT ET PRECISIONS

***Résumé** : Certaines précisions méritaient d'être apportées qui, à peine de l'alourdir encore, trouvaient difficilement place dans le corps du texte.*
Les chiffres disposés entre parenthèses au sein de celui-ci renvoient point pour point aux notes qui suivent.

1. Pourtant très courant, le terme « **expression** » n'est pas toujours interprété dans le même sens. Pour beaucoup, il désigne les charges plus ou moins affectives dont l'œuvre peut être porteuse (joies, peines, passions, humeurs, etc.) ce qui n'est pas le sens visé quand on l'envisage au plan artistique. L'expression concerne le *pouvoir créateur spécifique de l'artiste*, **ce qu'il donne à voir et à sentir au spectateur**, ce à quoi **il s'identifie spécifiquement et qui l'identifie à son tour**.
Au sein d'une œuvre comme celle de Van Gogh par exemple, ce vocable ne doit pas être compris comme la traduction des passions et des heurts de sa vie (qui ont sans doute motivé l'acte de création et l'intensité de celui-ci mais qui n'ont d'intérêt qu'anecdotique. Les joies et les peines étant à tout le monde, elles ne concernent égoïstement que très peu le reste de l'humanité. Tous les êtres en souffrance ne sont pas pour autant artistes).
L'expression vise **ce que l'artiste lui-même *est***, qui, dans ce cas, est irremplaçable, irréductible et qui enrichit la vision de l'humanité (Ce que l'artiste donne à voir nous permet désormais de voir le monde autrement).
Le sens du mot est donc **double**. Il vise l'action même par laquelle l'artiste « se » dit et il désigne aussi le résultat concret de cette action.
Cette expression, de surcroît, est ***plastique***. Elle passe à travers la forme, la couleur, la facture, etc. Elle a d'autant plus d'intérêt qu'elle est **personnelle et originale**, que, reflet de l'engagement de l'artiste, elle se manifeste de manière **forte et cohérente**. Enfin, elle mobilise à l'éprouver la **totalité intellectuelle, affective et sensible du spectateur**.
On remarquera enfin que toute tentative d'expression intègre plus ou moins bien le champ plus large de la communication. Il ne s'ensuit toutefois pas que celle-ci en soit le but.
Il existe en effet des arts spécifiques de la communication (le graphisme, l'affiche, le clip vidéo, le dessin satirique, etc.) qui privilégient à des degrés variables le souci de signifier plutôt que la face personnelle signifiante du manifeste plastique.

2. Le terme « **pratique** » implique engagement **et** motivation, initiative, projet personnel, agir productif **et** réflexion critique. Il vise à la fois la réalisation **et** la distance critique en ne dissociant pas l'une et l'autre de la réflexion sur la création artistique et les œuvres d'art proposées en référence.

3. Il conviendrait de faire un sort à des motivations factices qui n'entrent pas en résonance avec les intérêts réels et fondamentaux des adolescents. Un projet de vitrail, de mosaïque ou d'affiche pour un club de 3ème âge par exemple, ne constituent manifestement pas en soi des raisons d'agir pour un élève du 1er degré.
Loin des justifications externes, sans doute faut-il chercher les vraies motivations dans l'intérêt du travail lui-même et dans le plaisir de « *bien faire* » qui est tout l'objet de l'éducation. Le travail par approfondissement et la qualité des résultats (Pour ne pas constituer en soi le but du professeur qui vise d'abord la démarche et le progrès, le résultat ambitionné ou produit donne sens au travail de l'élève – voir le désir de l'élève d'emporter son travail à la maison – renforcent les motivations de l'adolescent à poursuivre.

Nul ne saurait par ailleurs nier que la présence de ce « *jeu du désir* » plus ou mois suscité soit révélateur de la qualité relative du professeur. Si on n'aime pas – heureusement, c'est rare – aller au cours de « *dessin* », ce peut constituer l'indice de carences professorales.

4. Les notions de **relation**, de **rapport** ou celle, plus conflictuelle, **d'écart** sont essentielles à tous les niveaux. Ainsi parlera-t-on de rapports de valeurs, de couleurs, de formes, de proportions, etc., de relations entre les vides et les pleins, entre les espaces, entre zones animées et inanimées, entre droites et courbes, entre une œuvre et son contexte, etc. et d'écart entre le référent et l'expression distanciée qui est donnée par l'artiste.
Au-delà d'un apprentissage notionnel qui, en soi, n'apporte pas grand-chose, la part active que suppose la création ou la lecture des rapports correspond à la mise en œuvre de compétences.

5. Les notions d'espace, de support, de dessin, de trait, de forme, de couleur, de lumière, de valeur, de matière, etc. sont constamment mobilisées. Elles ne sauraient être ni abordées exhaustivement ni traitées une fois pour toutes. Elles nécessitent en fait des approches successives, des extensions, des retours en arrière, des mises en relation qui constituent l'exercice des compétences.
Parce qu'elles donnent **fallacieusement** l'impression d'un savoir utile (Exemples : distinguer des formes géométriques et non-géométriques, des formes abstraites et figuratives, échantillonnage gradué de valeurs, couleurs primaires, secondaires, complémentaires, chaudes, froides, etc.), on assigne trop souvent à l'*inventaire*, à la *nomenclature* de ces notions le rôle de *contenus* d'enseignement, voire *d'objectifs* et même - dernière confusion en date - de *compétence* à exercer et à maîtriser. Il en est de même pour certains concepts bien installés tel celui d'harmonie de couleurs ou d'expression par la couleur qu'il faut évidemment envisager mais avec précaution si l'on veut échapper à une directivité (harmonie) ou aux conventions (la signification des couleurs varie dans le temps et dans l'espace).
Le but à atteindre au travers des pratiques artistiques à l'école consiste à faire comprendre que ces innombrables notions générales sont à l'art ce que le dictionnaire est à la pensée. A peine d'être privées de tout sens, ces notions ne sauraient en aucun cas constituer le contenu fondamental d'un enseignement. Elles doivent en fait **accompagner** les champs d'exploration, d'expérimentation, de questionnement, de réflexion et d'expression que l'évolution artistique renouvelle sans cesse sans pour autant les épuiser.

6. L'acceptation d'emblée de la notion **d'écart** – voire sa revendication comme condition d'existence artistique – heurtera plus d'un enseignant de bonne foi. Si d'aucuns sont prêts à accepter qu'une image imitative et *« qui ne donne jamais que des raisons de voir »* (J. Noiret) est d'un intérêt très limité, s'ils acceptent (ce que toute l'histoire de l'art démontre) que le degré de réalisme n'a jamais fondé l'existence artistique, ils persistent à croire que la fidélité au modèle est le pont-aux-ânes obligé, préalable à toute velléité de produire un écart. Cette position traditionnelle a la vie dure dans l'enseignement. Elle a pour effet de reporter sans cesse à plus tard le vrai problème de l'expression personnelle et la subordonne à la conquête d'un savoir-faire convenu pourtant très contesté depuis longtemps par les plus grands artistes, virtuoses ou non.
Il n'empêche que l'adolescent - souvent encouragé en cela par le milieu familial - aspire à la plus grande imitation possible du référent. Il considère alors celle-ci comme la pierre de touche de l'art, performance qu'il atteint difficilement et qui le décourage de s'y confronter (« *Je ne sais pas dessiner* »). Se pose alors la question de savoir comment

tourner ces difficultés.
On ne peut beaucoup mieux répondre à celle-ci qu'en citant le programme français pour les Collèges. Celui-ci montre comment on peut intelligemment intégrer la motivation et la reconvertir en une réflexion proligère :
« Cette intention (la plus grande imitation possible du référent), pour trouver sa pleine satisfaction, se heurte à une double difficulté : l'espace de la réalité n'est pas l'espace de la représentation ; le réel auquel se réfère l'élève ne peut se transposer sans perte dans l'espace de la représentation. Les moyens techniques dont il dispose, ainsi que la maîtrise gestuelle et instrumentale, ne sont pas, le plus souvent, à la hauteur de son intention imitative.
C'est toutefois par cette recherche imitative, par les essais effectués pour se rapprocher du modèle visé, que peuvent s'explorer les diverses possibilités qu'offrent les moyens plastiques pour représenter. Il importe donc pour le professeur de ne pas réprimer ce désir imitatif de l'élève à ce niveau de scolarité, mais de s'en servir.
En faisant découvrir à l'élève que l'écart par rapport au référent n'est pas nécessairement une faute mais que, tout au contraire, il peut présenter une valeur et que tout effort de représentation constitue une invention, le professeur répond plus largement au besoin de représenter de l'élève en lui faisant découvrir les ressources expressives des moyens utilisés. Les variétés d'approches dans ce travail de représentation, en utilisant notamment des instruments graphiques différents pour dessiner, en utilisant la couleur, les assemblages, constituent une réponse, à la fois véritable et détournée, au désir imitatif. Sollicité de diverses manières, l'élève sera alors amené à comprendre que la répétition de la même manière de faire, avec les mêmes moyens, produit des résultats identiques qui tendent à se fixer en un type de représentation sans en renouveler l'intérêt (stéréotype) ; il sera en mesure de prendre conscience de la valeur expressive des écarts, selon les moyens, selon l'instrumentation, des différences inévitables, entre le modèle et son imitation, qui peuvent fortuitement ou involontairement accentuer idéalement la ressemblance ou la détourner spectaculairement.
Ce type de travail, qui ne se résume pas à un cours, pas plus que la prise de conscience de l'élève ne se produit en un seul cours, se poursuit par reprises successives. Il nécessite de s'appuyer sur des références artistiques variées. S'agissant de la représentation humaine, par exemple, une traversée de l'histoire à partir d'un certain nombre d'œuvres limitées offre une ressource utile : Egypte, art roman, peinture classique, fauve, cubiste... C'est donc par des situations d'enseignement diversifiées et par des rencontres avec des œuvres artistiques pertinentes que l'élève relativisera progressivement l'importance primordiale qu'il accorde au réalisme le plus imitatif et qu'il s'ouvrira aux diverses expressions artistiques ».

7. On constatera qu'il est relativement peu question de dessin dans ce programme. Ceci rompt avec un certain nombre de traditions apprises et subies par les maîtres. Ce doit être justifié.
Quatre raisons expliquent cette orientation :

a) à raison d'une heure/semaine, on ne peut couvrir tous les objectifs possibles ;
b) hormis l'expression élémentaire de formes simples (ce qu'on appelait naguère le croquis-langage), il n'est pas prouvé qu'au plan strictement pratique, le dessin de représentation est un objectif indispensable ;
c) si l'élève n'est pas habile en dessin (ce qui est généralement le cas – le dessin étant une discipline redoutable à gérer dans sa terrible simplicité), il y a moyen d'enseigner les arts plastiques sans apprendre nécessairement à dessiner. On peut réfléchir en associant des choses par collages, repiquages de banques d'images, assemblages de

photocopies ou d'objets, intégration de textes, etc.
Ce travail peut fort bien mettre en œuvre les compétences recherchées tout en évitant le découragement résultant d'une certaine maladresse.
Il n'en demeure pas moins qu'on peut opportunément tenter d'exploiter cette maladresse et en montrer l'intérêt. C'est tout le problème de l'exploitation des écarts.

d) dans une perspective à long terme, les « arts plastiques » concernent tout ce qui est expression à travers la forme (en ce compris les trois dimensions, la vidéo, les environnements, les installations, etc. Réduire les approches possibles à la seule pratique du dessin serait à ce sujet extrêmement réducteur).

8. Les problèmes de **cohérence** et d'**hétérogénéité** ne préoccupent naturellement pas beaucoup l'adolescent tant ceux-ci sont requis par la visée représentative.
L'hétérogénéité est pourtant *involontairement* présente dans le travail plastique d'assemblage, de collage d'éléments divers, de techniques mixtes, d'images disparates dans les travaux de frottage, de « cadavres exquis », etc. qui peuvent constituer une part importante des moyens d'enseignement.
Faire comprendre que la cohérence et l'hétérogénéité doivent être produits et appréciés en rapport avec l'intention originelle et l'expression recherchée est une compétence à exercer de valeur quasi transversale. « *C'est essentiellement dans le repérage de cette* ***congruence*** *entre moyens et finalités, mise en œuvre et sens perçu que l'on peut saisir les deux notions, précise toujours le programme français.* » Celles-ci doivent constituer le lieu d'une réflexion permanente.
Il ne doit pas être question d'enseigner de telles notions de manière abstraite et de théoriser à plaisir. Les notions de cohérence et d'hétérogénéité peuvent être rencontrées et intégrées de manière pragmatique au hasard des travaux. Le commentaire sera **aussi peu pédant que possible** et le vocabulaire employé restera à la portée des élèves. Il ne devrait donc pas excéder des termes d'usage courant tels que cohérence, unité du travail, liaison entre les éléments, contraste, rupture...
Lors de la mise en œuvre, l'enseignant devra, par contre, avoir intériorisé des concepts plus complexes faisant nécessairement partie de sa formation initiale. Ceux-ci (force des intentions, dominante, symétrie relative, correspondance, alignement, rythme, similitude, orientation des formes, tracés enveloppants, tension, rapports des vides et des pleins, densité relative, forme positive ou négative, ouverte ou fermée, proportions, disproportions, prégnance, assonance, dissonance, intégration au fond, placage, relation forme-contenu, etc.) lui permettront de conseiller judicieusement l'élève dans la structuration plastique de son travail.

9. Il conviendra de rester vigilant. La B.D. enfantine est en crise : *Pilote*, *Tintin*, *A suivre* ont disparu. L'intérêt graphique de *Spirou* a pour le moins fondu. Les pires modèles japonais, américains et autres circulent…

10. La définition des « *œuvres essentielles* » pose incontestablement problème dans la mesure où elle connote l'idée exclusive des « *chefs d'œuvre de l'humanité* ». Il est nécessaire de préciser qu'il faut ici comprendre le mot « *essentielles* » comme correspondant aussi à tout ce qui comporte un intérêt pour la transformation de la pensée et de la société, pour tout ce qui a forte valeur réflexive ou d'actualité, pour tout ce qui, par exemple, s'affirme culturellement fort ou présent quel qu'en soient le médium, la forme, l'espace de présentation ou le caractère populaire.

12. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Le professeur trouvera en librairie nombre de livres à caractère technique dont les parutions sont constamment renouvelées, en particulier chez les éditeurs spécialisés (Bordas, Fleurus, Dessain et Tolra, etc.).
Le présent index ne reprend qu'un nombre limité d'ouvrages abordant les questions méthodologiques et disponibles au moment de l'édition du présent programme.

Ouvrages généraux d'ordre pédagogique

- TARDIF (J.) *Pour un enseignement stratégique*. Editions Logiques, Montréal 1992.
- TROCME-FABRE (H) *Réinventer le métier d'apprendre*. Organisation , Paris 1999

Ouvrages généraux sur l'éducation plastique

- GAILLOT (Bernard-André), *Arts plastiques – Eléments d'une didactique-critique.* Presses Universitaires de France, Paris 1999 – ISBN .2-13-047917-0
- ROUX (Claude*), L'enseignement de l'art : la formation d'une discipline*. Jacqueline Chambon, Nîmes 1999 – ISBN : 2-87711-197-0
- LAGOUTTE (Daniel) (sous la direction de), *Les arts plastiques –- Contenus, enjeux & finalités.* Armand Colin, Paris, 1995 – ISBN : 2-200-1297-7
- BEAULIEU (Denise) (sous la direction de), *L'enfant vers l'art – Ouvrage collectif* - Autrement, Paris, 1993 – ISBN : 2-86260-443-7
- *L'artistique* – Actes du colloque de Saint-Denis – CRDP, Académie de Créteil, Le Perreux-sur-Marne 1997 – ISBN : 2-86918- 074 8
- BONAFOUX (Pascal) et DANETIS (Daniel), (sous la direction de) : *Critique et enseignement artistique* : des discours aux pratiques – l'Harmattan, Paris 1997 – ISBN : 2-7384-5204-3

Ouvrages abordant le travail concret dans les classes

- EDWARDS (Betty), *Dessiner avec le cerveau droit*. Mardaga, Sprimont 1979 – ISBN : 2-87009-168-0
- EDWARDS (Betty), *Vision, dessin, créativité*. Mardaga, Sprimont 1997 – ISBN : 2- 87009-648-8
- *Les arts plastiques à l'école–- Cycle 3 – Livre du maître* - Ouvrage collectif – Bordas, Paris 1996 – ISBN : 2-04-028343-9.
- CASTERMAN (Geneviève), *Copains gribouill'arts* – Milan, Bruxelles, 1995.
- LOUIS (Christian), *Place des artistes*. SEDRAP, Toulouse, 1974
- MONESTIER (Martin), *L'art du Collage*. Dessain et Tolra. Paris.
- MONNIN (F.), *Le collage, art du XXème siècle*. Fleurus, Paris.
- PETIT (Pierre), *La gravure tirée à la main*. Dessain et Tolra, Paris

Revue

- DADA, mensuel - Mango Presse, Paris – Diffusion en Belgique : Marabout